

MARIA DO SOCORRO DOS SANTOS

O SENTIDO DO MODELO DE COMPETÊNCIAS NO INTERIOR DA
ESCOLA, NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

CURITIBA

2002

MARIA DO SOCORRO DOS SANTOS

O SENTIDO DO MODELO DE COMPETÊNCIAS NO INTERIOR DA
ESCOLA, NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Monografia apresentada para obtenção do título de
Especialista no curso de Organização do Trabalho
Pedagógico, realizado pela Universidade Federal
do Paraná.

Orientador: Prof. Gracialino Dias

CURITIBA

2002

DEDICATÓRIA

À minha família, de modo especial, pelo incentivo e ânimo nas dificuldades, ficando sozinhos enquanto lia e escrevia, minha gratidão pela compreensão, colaboração e incentivo, sem as quais meu trabalho não existiria.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus, pelo dom da vida, pela oportunidade de crescer em Graça e Conhecimento.

Ao Professor Gracialino Dias, orientador desta monografia, pela atenção dedicada e disponibilidade demonstrada que muito contribuiu com sua orientação, sabedoria e acompanhamento para a execução deste trabalho de pesquisa.

Em especial, a todos os Professores do curso que muito contribuíram com suas valiosas aulas, auxiliando-me neste trabalho.

SUMÁRIO

RESUMO.....	vi
INTRODUÇÃO.....	07
CAPÍTULO I – NEOLIBERALISMO E SUAS ORIGENS NAS POLÍTICAS DE ESTADO.....	13
1.1 O consenso de Washington – instrumento para o neoliberalismo	15
CAPÍTULO II – O TRABALHO E SUAS INFLUÊNCIAS NO CAMPO EDUCACIONAL	18
2.1 Trabalho e educação: questões sobre a produção e distribuição do conhecimento	19
2.2 O conhecimento e o trabalho pedagógico	20
2.3 Trabalho coletivo: o pedagogo e o professor	26
CAPÍTULO III - NEOLIBERALISMO E A PEDAGOGIA POR COMPETÊNCIAS..	33
3.1 Papel do conhecimento científico para emancipar a classe que vive do trabalho	34
3.2 Formação por competências – exigências do mercado ou formação humana?	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	61

RESUMO

Este estudo procura analisar alguns pressupostos do modelo de competências mediado pela relação trabalho e educação. O termo competências está presente, hoje, em diversos campos das ciências e nos discursos sobre o trabalho. Por ser um conceito polissêmico, o seu uso causa certa preocupação: esse novo modelo traduz mudanças significativas, principalmente na área educacional ou é apenas mais um modismo fazendo com que tudo pareça se mover para que nada mude? A partir dos anos 70 a escola se aproximou muito do mundo das empresas, alterando sua maneira de pensar seus conteúdos de ensino e a organização da transmissão de seus saberes e de sua forma de avaliar. Com as reformas educacionais empregadas pelo governo brasileiro, nos anos 90, o vínculo da educação à lógica produtiva e ao mercado retornou mais visível ainda, implicando na transferência de conceitos da área empresarial para a educação escolar. O modelo por competências, gerado no campo jurídico, estendeu-se ao mundo empresarial e mais uma vez provoca mutações na prática pedagógica escolar. Analisar esta prática e refletir de que forma este novo modelo influencia a educação justifica a realização deste trabalho. A análise, assim feita, não prejudica as formas destas ações. É preciso analisar também as “contradições” que as competências vêm causando no interior da escola e no trabalho e seus efeitos na formação do humano. Então, parece necessário salientar, as similitudes de mudanças ligadas ao uso do termo competências na esfera educativa e na esfera profissional. De um lado, deseja-se passar de um sistema de ensino centrado sobre os saberes para um sistema de aprendizagem centrado no aluno, de outro lado, passa-se de uma organização produtiva que se desenvolvia com base em carreiras para uma organização movida pelas competências, instigando a concorrência, a meritocracia e o individualismo.

Palavras-chave: educação, trabalho, sociedade, neoliberalismo, competência.

INTRODUÇÃO

No campo educacional o modelo industrial implicou historicamente a institucionalização e a secularização de uma determinada prática pedagógica. A análise das transformações das relações sociais de trabalho justifica-se pela necessidade de responder qual é a pedagogia, enquanto ciência prática, da e para educação, necessária aos novos perfis da sociedade que se vêm constituindo na forma do redirecionamento do valor do conhecimento, enquanto constituinte dos novos atores sociais. Se as velhas verdades iluministas revestidas de cientificidade já não dão conta da formação do homem ativo e da conquista da autonomia exigidos, impõe-se analisar, organizar, sistematizar e apropriar-se dos pressupostos de uma pedagogia que sintetize esses novos elementos constituintes da relação entre cultura e práticas escolares, da qual derivam as relações entre concepção e ação, planejamento e execução, trabalhador, conteúdo do trabalho e produto, sujeito e objeto, teoria e prática, concreto e abstrato, particular e universal, concebido e vivido, conhecimento acumulado e sua significação na realidade social e humana.

A importância deste trabalho está em poder contribuir para a reflexão sobre um modelo “novo”, intitulado “Pedagogia por Competências”, o qual abrangeu quase todas as áreas do conhecimento, modificando as necessidades dos trabalhadores e sua qualificação.

Não temos a pretensão de esgotar a discussão do modelo da pedagogia por competências, mas sim, demonstrar como o modelo por Competências está articulado à lógica do mercado enquanto ideologia econômica.

Constitui objeto desse estudo, o emprego da noção de competência no trabalho pedagógico. Toma como referência as contradições permeadas pelas transformações no mundo do trabalho e as adoções do modelo econômico de base neoliberal, de onde, por hipótese, emerge a noção de competências que vem sendo transferida inadvertidamente do mundo empresarial e de outras esferas das relações políticas e econômicas para o interior das escolas.

Este trabalho é relevante, ainda, em razão da necessidade de compreender como este modelo pedagógico que vem adentrando a educação brasileira. Este modelo já ocorre no interior da escola e da sala de aula, percorrendo desde as práticas empíricas, latentes e imanentes até a análise e interpretação das condutas dos sujeitos, como as

práticas escolares são organizadas bem como o significado dos saberes gestados, tecidos e reconhecidos como válidos. Esse modelo de competência foi disseminado no período conhecido como Neoliberalismo.

Para GENTILI (1998) o neoliberalismo é uma concepção política de mundo que passou a exercer hegemonia e preponderar com maior ênfase nas esferas educacionais a partir da última década do século XX. HAYEK, considerado grande pensador liberal, escreveu *O Caminho da Servidão* (1994), fazendo uma análise do socialismo e do liberalismo, pensando o liberalismo como a grande saída econômica para os países europeus. Também defenderam o liberalismo KARL POPPER (1974) e o casal FRIEDMAN (1980).

As políticas neoliberais (sustentadas pelas organizações internacionais como FMI, Banco Mundial, OCDE e BID) têm como um de seus fundamentos a diminuição de gastos em áreas de relevância social como a saúde, a educação e a moradia, colocando o capital financeiro acima de planejamentos que beneficiam o homem, obrigando as políticas sociais a atenderem à uma lógica de mercado financeiro e excludente.

FERNANDES (1995) questionava se havia inevitabilidade da implementação de modelos neoliberais no Brasil, e em que medida tal implementação se justificava.

Daí a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre o chamado “Consenso de Washington”, a desregulação de mercado e a globalização dos Estados Unidos, para podermos compreender como o neoliberalismo se expandiu progressivamente a quase todos os países da América Latina.

Historicamente, a organização do trabalho dividiu-se entre aqueles que sabem e aqueles que executam as instruções. Para ROPÉ (1997) pesquisadores concluíram que os trabalhadores não possuíam o conhecimento do saber-fazer e que esse confisco sistemático, inevitavelmente, se traduziria em uma queda geral das qualificações. Esse foi o discurso mais dominante nos anos 70.

Na década seguinte, uma reviravolta surge e se afirma. Todo conhecimento se manifesta na atividade. Delineia-se um novo quadro de trabalhador como operador especializado. Para construí-lo, os termos “saber” e “competência” se impõem, com um vocabulário técnico renovado. Aparentemente, a interpretação a respeito das qualificações parece ultrapassada ou automaticamente resolvida.

Não há unanimidade sobre a definição das competências progressivamente invocadas, mas há uma maneira geral de caracterizá-las por tipo de saber e, sobretudo,

por um corte típico desses saberes. A fórmula mais corrente para definir as capacidades consiste em justapor a palavra saber a uma ação ou a um verbo de ação. Assim sendo, as competências se desenvolvem na ação, portanto, ela é imprevisível nos indivíduos.

Para TANGUY (1997, p. 55) a noção de competência efetuou-se facilmente nas escolas porque já parecia naturalizada pela difusão em outros meios, e porque sua plasticidade permitia a cada um fazer prevalecer um cuidado partilhado de mudança sobre diferenças de concepção pedagógica. Ela analisa a noção de competência atrelada ao mercado e “a noção de competência e os valores que ela conota se desenvolvem correlativamente a mudanças socioeconômicas aceleradas, à extensão da pregnância das relações comerciais, dos valores da eficácia medida de acordo com o mercado.”

No campo da educação, especialmente no ensino superior, a docência, a pesquisa e a extensão, sendo trabalhadas como atividades independentes umas das outras, ao invés de serem concebidas pelo fundamento da indissolubilidade, passam apenas a atender às exigências de mercado.

Antunes (1999, p. 140) ressalta que as relações entre

a ciência, a teoria e o trabalho podem ser mencionadas como exemplo: mesmo quando ambas (ciência e teoria) atingem um grau máximo de desenvolvimento, de auto-atividade e de autonomia em relação ao trabalho, elas não podem desvincular-se completamente do seu ponto de origem, não podem romper inteiramente a relação de última instância com sua base originária. Por mais complexificadas e avançadas, a ciência e a teoria preservam vínculos com a busca das necessidades do gênero humano.

O discurso das competências implica numa reformulação curricular, redefinição dos conteúdos, reorganização dos processos de aprendizagens em que se desloca as exigências por apreensão do mundo objetivo para um mundo subjetivo, ou seja, a organização centrada em disciplinas deve dar lugar aos projetos nos quais os talentos de cada um possam se converter em ações comprometidas com o contexto em que vivem os sujeitos.

Esse novo modelo de prática pedagógica, que vem transformando as relações sociais em todos os níveis de ensino, fundado nos PCNs para o ensino médio e nos documentos da UNESCO, para o ensino superior, estruturou a proposta deste trabalho de pesquisa, questionando até que ponto a preocupação levantada pelos defensores do **modelo por competências não estaria apenas atendendo uma resposta à lógica de mercado no neoliberalismo?** Por tantos motivos, é instigante para qualquer pedagogo estudar esse tema. Com base nas importâncias acima citadas gerou-se uma preocupação

acerca desse tema buscando-se analisar as contradições do emprego do modelo de competências no trabalho pedagógico.

O estudo desse tema foi estimulado ao longo da minha carreira profissional, como professora, que vem sendo pautada por um conjunto de compromissos voltados para a formação da cidadania, transformação social, educação como prática política, compreensão dos vínculos entre educação, trabalho e sociedade, acesso e permanência na educação escolar em suas dimensões acadêmicas e políticas.

Este estudo visa investigar as intencionalidades, os fundamentos epistemológicos e políticos da proclamada coincidência, hoje, entre autonomia dos sujeitos, que produzem conhecimentos referidos ao contexto e à prática social e as competências exigidas no mundo do trabalho. É preciso, portanto, analisar o grau da proclamada identidade entre as capacidades requeridas ao processo produtivo e as capacidades necessárias à cidadania e ao desenvolvimento social.

Muitos elementos evidenciam sinais de mudanças, como o superdesenvolvimento das tecnologias, o fim do socialismo real, aumento do desemprego, políticas monetaristas, políticas de certificação, autonomia universitária, expansão, diversificação e diferenciação do sistema de Educação Superior Brasileira pela via da privatização e outras. Mudanças fundamentais qualitativas para a vida dos trabalhadores constituem-se, ainda, desafios e limites, justificando o estado de crise. Como diz THERBORN, apud GENTILI (1998, p. 10) “se queremos mudar alguma coisa, devemos saber como funciona”.

Com base em literaturas recentes que vêm discutindo a importância do ensino por competências, procuramos analisar tal modelo sob à luz da sociedade econômica, política, social, cultural e educacional, e as consequências imediatas nas relações sociais do trabalho e no interior da escola.

Este trabalho procura analisar como a lógica por competências vem transformando as relações sociais no trabalho, acentuando o processo de individualização nos sujeitos, alterando o perfil do novo trabalhador pautado por uma lógica de mercado da sociedade atual bem como os efeitos sobre a organização do trabalho pedagógico e na forma como os professores educam seus alunos preparando-os para o mundo do trabalho.

Essa diversificação revela-se no plano da positividade na medida em que aponta um modelo por competências que altera a dinâmica da prática escolar, trazendo novos perfis no processo de ensino-aprendizagem bem como transforma o papel do

conhecimento e da mediação docente. Estas alterações afetam diretamente a forma do aluno perceber o mundo, interfere em sua constituição como sujeito e na formação de sua consciência e identidade.

Por outro lado, a negatividade desse modelo encontra-se na necessidade de atender ao novo mercado em contenção, monetarista, globalizado, agravado pelas implicações do processo de reestruturação produtiva.

É relevante estudar esse tema porque a crise da sociedade contemporânea (no trabalho abstrato, no desemprego, aumento da fome, crescimento da violência, etc) atinge os partidos políticos, as escolas, os paradigmas, abstrai o fordismo; e o termo competência apareceu para substituir o termo qualificação.

Neste trabalho buscamos desmistificar porque a noção de competência vem assumindo um *status* cada vez mais centralizador e catalisador, provocando um deslocamento de conhecimentos e valores: dos saberes à competência na esfera educacional; da qualificação à competência na esfera do trabalho.

Então, cabe perguntar: **esse modelo por competência é inovação ou um modelo “velho” vestindo uma nova roupagem, forjada de intenções pela classe dominante, para deturpar seus reais objetivos?**

O esforço desse trabalho consiste em compreender o uso desse tema. Identificar os fenômenos histórico/filosóficos que apontam a contradição dessas mudanças justifica a realização deste estudo. Neste sentido, como as contradições se interpõem no Currículo, nas práticas pedagógicas voltadas para a formação crítica do cidadão bem como os pressupostos da gestão democrática da vida escolar, no planejamento participativo, no trabalho coletivo dos professores, nas propostas pedagógicas, no plano de trabalho docente, nas concepções de homem, Estado e sociedade.

Este trabalho caracteriza-se por uma abordagem bibliográfica, historiográfica e documental. Está dividido em três capítulos, didaticamente separados, mas inter-relacionados, uma vez que o assunto aqui apresentado é interligado pela história política e econômica no Brasil voltada especificamente para a educação por competências.

No primeiro capítulo têm-se algumas análises do conceito, origem e o papel atribuído ao neoliberalismo e as implicações de suas idéias nas atuais políticas de estado.

No segundo capítulo, são trabalhados alguns pressupostos do trabalho e da produção e distribuição do conhecimento, percebendo as influências no campo

educacional e, como a escola, em particular, o trabalho do pedagogo pode contribuir para um novo perfil de homem nesta nova sociedade que urge, requer.

No terceiro capítulo, consideramos o conceito da pedagogia por competências e a relação entre o neoliberalismo e esta pedagogia, à luz dos PCNs, da LDB e dos documentos da UNESCO, articulada diretamente ao trabalho pedagógico.

CAPÍTULO I

NEOLIBERALISMO E SUAS ORIGENS NAS POLÍTICAS DE ESTADO

Genealogicamente o continente latino-americano foi testemunha da primeira experiência neoliberal do mundo, através do Chile, sob Pinochet, em 1973. Começou seus programas de maneira dura, com desregulamentações, desemprego massivo, repressão sindical, redistribuição de renda em favor dos ricos e privatização de bens públicos, tendo como pressuposto “a abolição da democracia e a instalação de uma das mais cruéis ditaduras militares do pós-guerra” (ANDERSON, 1995, p. 14)

A experiência seria depois implementada na Inglaterra em 1979, sob o governo de Margareth Thatcher, e em 1980, com a ascensão de Ronald Reagan à Presidência dos estados Unidos.

De maior pureza, isto é, cumprindo fielmente o ideal neoliberal,

os governos Thatcher contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controles sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram gastos sociais. E, finalmente, se lançaram num amplo programa de privatização, começando por habitação pública e passando em seguida a indústrias básicas como aço, a eletricidade, o petróleo, o gás e a água. (ANDERSON, 1995, p. 14-15)

Nos Estados Unidos, continua ANDERSON (1995, p. 15), onde não existia um Estado de bem-estar do tipo europeu, a prioridade era mais a competição militar com a União Soviética, concebida como uma estratégia para quebrar a economia soviética e, por essa via, derrubar o regime comunista na Rússia. Na política interna, Reagan também reduziu a carga tributária em favor dos ricos, elevou as taxas de juros e embargou a única greve séria de seu governo. Mas, decididamente não respeitou a disciplina orçamentária, uma vez que se lançou numa corrida armamentista sem precedentes, envolvendo pesados gastos militares, que caracterizaram um recurso a um *Keynesianismo*¹ militar disfarçado.

¹ *Keynesianismo* expressa um modelo de política econômica constituído a partir da teoria **geral do emprego** desenvolvida por John Maynard Keynes, que foi adotado no âmbito das políticas macro-econômicas que ampararam o desenvolvimento do Estado de Bem Estar Social e que amparou os fundamentos da economia capitalista, com forte presença do estado na economia, sobretudo após a quebra do modelo liberal caracterizada pela crise de 1929, nos Estados Unidos. Ver Keynes, coleção Os Pensadores, Editora Ática.

Porém, no bojo deste modelo neoliberal, surge uma contradição não prevista pelos seus ideólogos, desencadeadora de uma articulação flexível, ou seja, um incentivo à especulação financeira pelas tecnologias de ponta, que exigem uma compreensão temporal, dada a velocidade alucinante de aplicativos financeiros.

Segundo COGGIOLA (1996, p. 62-63), a automação traz a inadequação das relações de produção a um tal grau que a persistência dessas relações leva a um estrangulamento da produção e à decomposição da sociedade. A automação é incentivada pela concorrência e luta de classes, conduzindo, ao mesmo tempo, a concorrências cada vez mais violentas e as lutas de classes de conteúdo bem mais radical do que aquelas que até o presente momento marcaram o desenvolvimento do capitalismo, na medida em que elas implicam numa retomada da questão do princípio mesmo da dominação do capitalismo sobre a produção e a vida social.

Portanto, o monetarismo vence a industrialização. Eis o neoliberalismo eufemisticamente chamado de globalização, na tentativa de ocultação de seu sentido, que é o de lograr a classe trabalhadora, destruindo suas conquistas trabalhistas e sociais embutidas nas instituições democráticas, uma vez que, o discurso único neoliberal consiste na “transformação das idéias da classe dominante em idéias dominantes para a sociedade como um todo, de modo que a classe que domina no plano material (econômico, social e político) também domina no plano espiritual (das idéias)” (CHAUÍ, 1998, p. 93-94).

Se o neoliberalismo impõe a individualidade, ou um grupo dominante acima do coletivo, enfraquece a democracia, que pressupõe a luta de classes na sua conquista. Ao ferir a democracia, seja qual for o custo humano e social, o neoliberalismo aprofunda o caos e a anarquia do conjunto do sistema e, por outro lado, a sua tendência para o parasitismo, a superexploração social e o agravamento da opressão.

De acordo com MARX (1999, p. 77)

para oprimir uma classe, é preciso, pelo menos, poder garantir-lhe as condições de existência que lhe permita viver na servidão. [...] A burguesia não pode mais reinar, porque não pode mais assegurar a seu escravo sequer uma existência compatível com a sua escravidão, porque é obrigada a nutri-lo, ao invés de ser nutrida por ele.

Assim, a instauração da democracia se reduz à criação e à institucionalização apenas de uma ordem política que faz abstração de seus conteúdos éticos e da natureza profunda dos antagonismos sociais, ou seja, “é uma questão de método, completamente

dissociado dos fins, dos valores e dos interesses que animam a luta dos atores coletivos” (BÓRON, 1995, p. 66).

Portanto, se o neoliberalismo se apresenta como a única via possível para as sociedades, algo em jogo se esconde por trás dessa ideologia, com as suas políticas adversas à maioria da população nacional e mundial. E o jogo esconde interesses de um sistema, que organiza a produção pelo que se convencionou chamar de “Consenso de Washington”.

1.1 O CONSENSO DE WASHINGTON – INSTRUMENTO PARA O NEOLIBERALISMO

Em 1989, houve, na capital dos Estados Unidos um encontro entre funcionários do governo norte-americano e organismos financeiros ali sediados como o FMI, o Banco Mundial, o BID e muitos economistas latino-americanos. Esse encontro, promovido e convocado pelo *Institute for International Economics*, intitulado como “*Latin American Adjustment: How much has happened?*”, tinha como objetivo avaliar as reformas econômicas empreendidas pelos países da América Latina. Desse encontro surgiu, então, o principal instrumento do Neoliberalismo.

John Williamson, diretor e pesquisador deste Instituto, foi quem pela primeira vez usou o termo *Washington Consensus* para referir-se às conclusões obtidas nesse encontro. Para garantir o programa de ajuste econômico e estabilização da chamada “*crise da dívida*” foram implantados nesse encontro dez reformas específicas que foram se cristalizando a partir da década de oitenta pelos governos latino-americanos, a saber: disciplina fiscal; redefinição das prioridades do gasto público; reforma tributária; liberalização do setor financeiro; manutenção de taxas de câmbio competitivas; liberalização comercial; atração das aplicações de capital estrangeiro; privatização de empresas estatais; desregulação da economia; proteção de direitos autorais. (PORTELLA FILHO, 1994, p. 16)

A rigor, o neoliberalismo se faz presente no Brasil e na América Latina, em especial no Chile, no Peru e na Argentina, a partir do que se convencionou chamar de Consenso de Washington, isto é, uma série de recomendações em um documento elaborado por economistas, acadêmicos, funcionários burocratas do governo norte-americano, do Banco Mundial e do FMI, endereçadas aos países do continente latino-americano.

As recomendações resumem-se nas seguintes: privatização das empresas estatais, austeridade fiscal, altas taxas de juros determinadas pelo mercado, câmbio competitivo, abertura ao investimento estrangeiro, proteção à propriedade privada com garantia de lucro máximo, liberalização de mercados financeiros e de capitais, tudo dirigido pela “mão invisível do mercado”. (SMITH, apud STIGLITZ, 2002, p. 86-109)

COGGIOLA (1995) situa histórica e economicamente o Consenso de Washington como:

“Um consenso se estabeleceu em denominar “neoliberalismo” as políticas de privatização econômica e destruição das conquistas sociais, implementadas na Europa desde os finais da década de 70, nos EUA desde o governo Ronald Reagan, na América latina pós-ditaduras militares, na ex-URSS e na Europa Oriental pós-“comunismo”. (p. 195)

Esse Consenso definiu propostas que acabaram, na verdade, estabelecendo dois objetivos básicos:

por um lado, a drástica redução do Estado e a corrosão do conceito de nação; por outro, o máximo de abertura à importação de bens e serviços e à entrada de capitais de risco. Tudo em nome de um grande princípio: o da soberania absoluta do mercado autoregulável nas relações econômicas tanto internas como externas. (BATISTA, 1994, p. 27)

Especificamente no caso do Brasil, constata-se alguns dos impactos do Neoliberalismo sobre a organização social, econômica e política, vinculados aos ditames do chamado “Consenso de Washington”, a saber: ajuste fiscal, redução do tamanho do Estado, fim das restrições ao capital externo, Estado mínimo, privatização de serviços públicos, redução dos gastos públicos, Mercado econômico livre e instável, projeto de diminuição do Custo Brasil através de eficiência produtiva e competitiva, capitalismo monetarista e especulativo, flexibilização das relações de trabalho, desemprego e emprego não-formal, desmonte dos sindicatos. Estas características são responsáveis por garantir a operacionalização do dogma essencial do neoliberalismo: a estabilidade da moeda e o corte do déficit público. (GENTILI, 1998, p. 14)

Vários autores questionaram a validade desse consenso, porém, se olhar com maior cuidado para as políticas públicas adotadas nos países da América Latina perceber-se-á que “não apenas justifica o uso desse conceito, mas também demonstra a necessidade de ampliar seu alcance para além dos limites nos quais habitualmente ele já esteve restrito” (GENTILI, 1998, p. 15) expandindo tais políticas para o campo

educacional, ainda que John Williamson tenha referenciado o Consenso de Washington às políticas de ajuste econômico.

Os programas de reforma econômica e de estabilização aplicados nos países da América Latina ganharam uma poderosa homogeneidade. A exemplo disto são as reformas educacionais efetivadas nessa região e os documentos “recomendados” pelo Banco Mundial e o FMI que definem as políticas públicas deste setor.

A semelhança e a regularidade entre as políticas educacionais desenvolvidas em diversos países da América Latina, sem levar em conta as especificidades e as diferenças de cada caso nacional, são as características mais destacadas das reformas educacionais durante os últimos anos. Como consequência disso, ficou impossível reconhecer divergências substantivas nos discursos e ações de autoridades que comandam as mudanças educacionais.

Mudanças que o Brasil sofreu no campo do trabalho e educacional importando reformas da França, como a pedagogia por competência.

CAPÍTULO II

O TRABALHO E SUAS INFLUÊNCIAS NO CAMPO EDUCACIONAL

O trabalho frente à nova realidade material não perde a centralidade, tampouco seu princípio educativo.

Antunes analisa a centralidade do trabalho sob o ponto de vista das conexões entre a práxis laborativa e interativa ou intersubjetiva, entre trabalho e interação, buscando os elementos ontológicos fundantes nos níveis da práxis social. Ele define a centralidade do trabalho como:

categoria intermediária que possibilita o salto ontológico das formas pré-humanas para o ser social. Ele está no centro do processo de humanização do homem. Para apreender a sua essencialidade é preciso, pois, vê-lo tanto como momento de surgimento do pôr teleológico quanto como protoforma da práxis social. [...] Desse modo, a categoria ontologicamente central, presente no processo de trabalho, é anunciada: através do trabalho, uma posição teleológica é realizada no interior do ser material, como nascimento de uma nova objetividade. A primeira consequência disso é que o trabalho torna-se protoforma de toda a práxis social [...] sua forma originária desde que o ser social se constitui. O simples fato de que o trabalho é a realização de uma posição teleológica é para todos uma experiência elementar da vida cotidiana... (ANTUNES, 1999, p. 136-137)

Contudo, é preciso apreender as novas determinações inerentes à dinâmica, à riqueza e a complexidade da produção social.

Produzir o humano na perspectiva da omnilateralidade supõe a relação entre o conhecimento e a concreticidade das relações sociais em que o sujeito, enquanto ser social, atua para construção de sua integridade para além da imediatez da produção objetiva e do próprio conhecimento.

Não resta hoje qualquer dúvida de que o mundo moderno exige conhecimentos mais amplos do que no passado, elevando a demanda por maior qualificação média não apenas da força de trabalho, mas de todos os membros da sociedade considerada. Exige, também, conhecimentos diferentes, na medida em que novas tecnologias são introduzidas no cotidiano, sem qualquer chance de escape por parte dos que estejam integrados ao mercado (mesmo que marginalmente); sua utilização supõe o domínio de

novas técnicas e conteúdos. A consciência de tais exigências objetivas vinda do âmbito objetivo, da produção e do consumo, arrefece a polêmica que atravessou décadas a respeito de se a evolução do capitalismo conduzia à qualificação ou à desqualificação da força de trabalho. No terceiro mundo, ela desqualifica a idéia de uma educação sem conteúdos, em nome do respeito à cultura da pobreza ou ao folclore. Mais do que nunca essa sociedade tem como condição primeira o letramento, embora ele seja claramente insuficiente para enfrentar os novos tempos.

Discute-se, hoje, se há um novo paradigma de produção e de desenvolvimento. Importa, então, investigar as transformações objetivas e a sua repercussão no modo como vem sendo qualificado esse novo trabalhador no interior da escola. Neste sentido, interessa analisar esse fenômeno e suas relações com a educação. Assim, se coloca a problemática da sociedade atual, a qual se nega a existência de todo conhecimento fundante, toda especialização, todo saber acumulado, argumentando que todo conhecimento é resultado da interpretação dos elementos que o compõe, e dos agentes que o constrói.

Cada realidade não passa de uma versão particular, não há verdades absolutas que não possam ser superadas pelo tempo e espaço, somente certezas relativas, construídas a partir da argumentação e contraste empírico e simbólico.

2.1 TRABALHO E EDUCAÇÃO: QUESTÕES SOBRE A PRODUÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DO CONHECIMENTO

Na sociedade atual, a escola é centrada na experiência individual no aprender a aprender, no empoderamento individual. Suas referências ao saber do cotidiano são aplicáveis a solução de problemas. A desigualdade é considerada natural, vale o respeito à diversidade. Há uma grande exploração intelectual. A razão deixa de ser a principal referência para a organização da vida humana. O modelo de conhecimento escolar produzido pela modernidade nos aponta uma outra direção, ou seja, o trabalho com o conhecimento, na escola, só era considerado válido se referido a sua historicidade e, ao mesmo tempo, a sua finalidade social, econômica e política.

A ativação das forças intelectuais permite a relação do conhecimento velho ao novo. Se aceitamos que os conteúdos escolares e o desenvolvimento mental dos alunos relacionam-se reciprocamente, urge, então, repensar os processos de ensino-aprendizagem, os conteúdos e a relação professor aluno. “Com efeito, na relação

bilateral de que falamos o professor desenvolve uma ação planejada e sistemática, tendo em vista a direção e organização do ensino de modo a mobilizar as forças mentais dos alunos e ajudá-los a tornarem-se independentes no processo de sua formação” (LIBÂNEO, 1990, p. 429).

Aponta-se a necessidade de selecionar conhecimentos fundamentais ou relevantes, sempre referidos às relações sociais mais amplas, definindo-se o que é essencial para uma formação básica e sólida.

O conhecimento é o resultado da reflexão sensorial e racional da realidade na sua unidade. Assim, o problema, objeto desta pesquisa figura na seguinte questão: que novos saberes, nesta sociedade, vêm se constituindo em conhecimentos válidos, no processo de trabalho, no interior da escola, que possam justificar a criação de novas práticas mais transformadoras e menos conservadoras?

Na sociedade do conhecimento surgem novos saberes que vêm se constituindo em conhecimentos válidos, no interior da escola, buscando justificar a criação das novas práticas em questão e a sua repercussão na organização da pedagogia escolar. Para isso é preciso reconstruir e analisar o processo histórico da educação e resgatar, dentro desse processo, as práticas educativas existentes.

Para compreensão da relação teoria-prática é preciso analisar os saberes pedagógicos que vêm sendo gestados e como as suas transformações vêm gerando novas formas de educação escolar. A prática pedagógica não tem validade em si, nem é neutra, mas tem relação com a teoria e com as transformações determinadas pela dinâmica, complexidade e riqueza das transformações por que passa o modo de organização da sociedade, em específico as relações sociais produtivas. Assim, compreender os modos como se manifesta a educação enquanto prática social, bem como contribuir para a direção dos sentidos que se quer para o humano, são objetivos que não podem deixar de ser contemplados no trabalho pedagógico, para garantir sua concreticidade, seu compromisso ético-humano e sua relação com a totalidade.

2.2 O CONHECIMENTO E O TRABALHO PEDAGÓGICO

O pedagogo precisa compreender as relações existentes entre a prática dos trabalhadores e a educação, buscando suas origens e seus determinantes no nível da totalidade, visando uma compreensão mais ampla da realidade, possibilitando transformá-la a partir de uma investigação na prática (ação - reflexão - ação). É

importante compreender a organização das novas mediações exigidas para formação do homem ativo e independente - com livre trânsito na cultura do seu tempo.

Se a educação é um processo dialético que ocorre entre os homens e sua criação social, interessa-nos, enquanto pesquisadores do pedagógico que se produz nas relações sociais de trabalho, compreender, sistematizar e conjugar as aspirações da humanidade. O pedagógico, considerado mediador para a afirmação do humano, isto é, constituição da omnilateralidade e de uma nova hegemonia, referido às novas bases do trabalho e aos novos sentidos do social, resulta na categoria da práxis, entendida como “processo da afirmação humana, da vida, da natureza e na história que a teoria precisa refletir em suas leis objetivas, com cuja utilização consciente o homem pode chegar a um planejamento e um domínio científico das forças naturais e da convivência social” (SCHMIED-KOWARZIK, 1964, p.21).

Analisar o conhecimento de forma histórica não transforma o conhecimento acumulado como o conhecimento válido, suspendendo-o e abstraindo-o da realidade. “De fato, o discurso científico, apoiado na formulação positivista relativa à construção do conhecimento, instalou-se na modernidade, persistindo ainda hoje como saber-referência” (PENIN, 1993, p.7). Mas a prática pedagógica referida ao seu sentido social enquanto condição de possibilidade de formação do humano pode servir para a auto-reflexão dos professores, identificando os limites e os avanços da sua prática. “Qualquer saber deve ser examinado antes de ser considerado válido, seja ele proveniente do concebido ou do vivido. Potencialmente, concebido e vivido podem abrir caminhos para ações criativas, para a presença. Nesse sentido, pode-se afirmar que o ensino, enquanto atividade desenvolvida, é uma prática de conhecimento” (PENIN, 1993, p.8). A ênfase no conhecimento acumulado tem resultado na consolidação do pensamento lógico dedutivo, conduzindo, muitas vezes, a orientações mecanicistas da prática pedagógica. Já a ênfase no conhecimento proveniente da experiência vivida em sala de aula pode resultar, por sua vez, no espontaneísmo, criticado por muitos dos teóricos da educação brasileira.

A relação entre educação e sociedade há muito vem sendo explicitada por pesquisadores ou teóricos da educação. Desmascarar essas relações não significa assumir práticas dogmatizadas e mecanicistas. Impõe-se captar os saberes e a cultura que vêm sendo gestados no seio das transformações por que passam as relações produzidas no interior da escola, neste momento histórico, no período compreendido dos anos 80 e 90 e início do século. Se queremos, então, uma prática pedagógica escolar

articulada com os interesses dos trabalhadores, é preciso captar a pedagogia, enquanto saberes socialmente produzidos, neste momento de rupturas que se processam em nível estrutural e nas circunstâncias conjunturais. A concepção de homem calcada no **materialismo dialético** é também explicitada por KUENZER. Referenciando-se nos pressupostos de Marx, a autora demonstra

que o homem se produz a si mesmo, e, nesse processo, elabora o conhecimento e faz História, enquanto produz as condições de sua existência, pelas relações que estabelece com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo. É no seio das relações sociais determinadas pelo modo de produção da existência que o homem se faz homem, constituindo-se ao mesmo tempo como determinado e determinante dessas mesmas relações (KUENZER, 1989, p.182).

Esta pedagogia já vem sendo construída na vida prática dos trabalhadores exigindo, então, da escola, extrair as mediações válidas para implementar a relação teoria-prática situada historicamente numa pedagogia concreta.

Na forma de ação recíproca e contraditória entre prática pedagógica e prática produtiva, cabe à pedagogia apreender os saberes socialmente produzidos pelos trabalhadores e transformá-los em conhecimentos escolares a serem reapropriados em espaço e tempo pedagógicos pelo conjunto da humanidade. Isto significa ultrapassar o nível da crítica e pesquisar quais as mudanças concretas necessárias ao processo de ensino, tal como vem ocorrendo mudanças prático-estruturais no modo de produção e organização da sociedade.

Importa orientar-se não pela lógica da exclusão, mas pela lógica dialética, que estabelece a negação por incorporação desses momentos da prática - unidade-teoria-prática. A dimensão do empírico só atinge o estatuto do concreto através da mediação do abstrato. Ora, a prática pedagógica só pode ser apreendida em sua dimensão prática e em suas finalidades sociais, através da relação com as novas determinações emanadas do modo como se organizam as relações sociais no interior da escola, as formas de participação de todos os sujeitos no universo escolar, as formas de ensinar, a organização formal dos conteúdos, o trabalho docente e discente, a relação pedagógica em sala de aula, sendo orientada pela teoria, pela reflexão rigorosa, radical e de conjunto.

Merece destaque teórico-metodológico o problema levantado por PENIN, relativo a possibilidade de superação da polarização ora no conhecimento vivido, ora no concebido: “Como transformar os saberes presentes no meio das representações em

verdadeiro conhecimento, aquele que coordena (conceito piagetiano) saberes e conhecimentos anteriores, possibilitando uma prática criadora por parte do professor e não apenas aquela mimética ou repetitiva?” (PENIN, 1993, p.8). ARROYO também mostra a necessidade de superação dos velhos modelos de representação revestidos de um caráter teórico e de cientificidade: “(...) os seres humanos não se constituem e formam ou educam através da inculcação de idéias, valores ou hábitos, mas através da experiência coletiva, social de relação com a natureza e de relação com os outros seres humanos.” (ARROYO, 1989,p.04).

Muitas vezes, o professor, frente às adversidades do cotidiano, procura encontrar respostas aplicáveis a soluções imediatas que possam dar conta da sua condição de profissional. Assume uma postura própria do senso comum, segundo a qual

... o prático - entendido por sua vez, como já assimilamos anteriormente, num sentido estritamente utilitário - contrapõem-se absolutamente à teoria. Esta se faz desnecessária ou nociva para a prática. Em vez de formulações teóricas, temos assim o ponto de vista do senso comum, que docilmente se dobra aos ditames ou exigências de uma prática esvaziada de ingredientes teóricos. Em lugar destes, temos toda uma rede de preconceitos, verdades estereotipadas e, em alguns casos, superstições de uma concepção irracional (mágica e religiosa) do mundo. A prática se basta a si mesma, e o senso comum situa-se passivamente numa atitude acrítica em relação a ela. (...) A consciência se vê mesmo em oposição a teoria, já que a intromissão desta no processo prático lhe parece perturbadora. (VAZQUEZ in OLIVEIRA, 1992, p.62).

A priorização da prática no trabalho e a conseqüente desconsideração da teoria tem na sua base o não entendimento da lei dialética em que os contrários se interpenetram e se superam mutuamente. Uma prática centrada, contudo, numa pedagogia histórico-crítica implica o real entendimento do conhecimento como histórico-social, portanto, situado como produto do trabalho humano no âmago das relações sociais. O conhecimento apresenta-se também como objetivo, como expressão de leis que regem a existência dos fenômenos. A objetividade do conhecimento não o remete para a neutralidade científica.

Hoje, o educador precisa contribuir efetivamente para a democratização da escola, tendo um posicionamento político, redefinindo as bases teóricas de sua atuação, voltando-as para um teoria de educação que responda as necessidades da população da escola pública.

Os objetivos que a educação escolar persegue são objetivos sócio-políticos de desmascaramento das condições de dominação, com a finalidade de transformar as

estruturas sociais. Os conhecimentos criados pela humanidade em condições históricas determinadas são direcionados na sociedade de classes, em favor da manutenção dos interesses da classe dominante em detrimento e por expropriação da classe dominada, que alijada do processo de escolarização pela necessidade de trabalhar, libera a minoria dominante que usufrui do produto desse trabalho. Cumpre, pois, devolver a maioria trabalhadora a riqueza social que constrói com seu trabalho.

O educador precisa contribuir para o redirecionamento da prática escolar na perspectiva da escola e responder às necessidades sociais e históricas de ensinar bem os alunos das camadas majoritárias, objetivando uma sociedade justa.

O educador progressista não se vê como sujeito da produção do saber, mas como sujeito que ajuda a criar possibilidades para a produção e construção do saber. Ele dá oportunidades para o educando ser também sujeito desse saber. Ao ensinar, o educador aprende, há uma troca de experiências.

Ao ser democrático é necessário que o educador seja crítico e desperte a criatividade no educando, levando-o a ser criador, instigador, inquieto, curioso, humilde e persistente, parta que ele possa buscar conhecimentos e saber reivindicar os seus direitos.

Não faz parte do educador somente o mérito de ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Analisar os conteúdos colocando-os de forma que o educando perceba a atual realidade.

É preciso que o educador se preocupe em pensar corretamente, fazer uma reflexão crítica sobre sua prática educativa. É pensando criticamente a prática de hoje e a de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

O educador precisa ser aberto a indagações, à curiosidade, as perguntas dos educandos, as suas inibições. Como educador crítico tem que estar disposto às novas mudanças, à aceitação do diferente, precisa estar sempre inovando.

Mesmo diante de um mundo globalizado, o educador deste século XXI está de uma certa forma em busca incansável de técnicas e novos parâmetros que possam cativar e ensinar o educando, uma vez que estes estão cada vez mais exigentes dos seus direitos.

Com o advento do novo tecnicismo, o conhecimento está sendo visto como produto acabado. É importante salientar os perigos desta inversão da relação sujeito/objeto, que faz da tecnologia um sujeito autônomo e do sujeito um objeto de extensão do corpo da máquina. Trata-se de um retorno da **visão positivista** da ciência,

segundo a qual, o conhecimento natural é objetivo e neutro, porque busca afastar toda e qualquer prenoção, preconceito ou antevisão sobre o objeto a ser conhecido. Para o **Positivismo**, só há objetividade se houver neutralidade.

Tal neutralidade, hoje, aparece sob a égide da despolitização, desideologização e autonomia do sujeito.

Tal como Condorcet afirmava a necessidade de não mais se guiar pela autoridade papal, pela hierarquia feudal, pelos dogmas da ciência e pela centralização dos Estados monárquicos e absolutistas, hoje, do mesmo modo, proclama-se a aniquilação da razão universalizante, o fim das regras rígidas, da verdade perene e imutável, da centralidade exclusiva do professor, dos dirigentes e do próprio Estado. Tal como Comte afirmava, em seu positivismo, que os males da sociedade são naturais, hoje, proclama-se que a desigualdade é natural. Se antes se punha a necessidade histórica da especialização de todos os processos, hoje, proclama-se a necessidade ou, então, já é uma constatação de uma caldeirada de etnicidade, de genericidade, de raça e de condições humanas diversas nos mesmos espaços sociais. O saber acumulado dá lugar, hoje, ao processo de aprender a aprender.

Contudo, a concepção de ciência que se contrapõe às **visões positivista**, de um lado, e **idealistas**, de outro, tomam o ser humano como sujeito e produto simultâneos de suas relações sociais sempre mediadas por instrumentos ou conhecimentos **histórico-sociais**. Nesta perspectiva, a atividade do conhecimento não pode estar separada do seu criador, ou seja do homem, pois este saber faz parte da atividade do homem e esta atividade não é mecânica, é a expressão do ser ativo, trabalhador. Tal atividade é explicada pela **dialética materialista histórica** enquanto uma postura, ou concepção de mundo; um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica.

Assim sendo, as transformações no processo de trabalho, e por consequência no interior da escola, especificamente nos conteúdos escolares, passam por uma mutação do real que dependem da ciência e da tecnologia que serão incorporados pela realidade e pela incorporação das subjetividades dos indivíduos, materializando-as em práticas concretas.

Portanto, para que os conteúdos escolares estejam ligados às transformações existentes no mundo do trabalho faz-se mister uma reelaboração ontológica da relação

sujeito/objeto, e num segundo plano, a escola buscar as transformações ensejadas pelas novas tecnologias pois estas estariam fomentando uma nova configuração do saber.

Cada sociedade, em cada época histórica, produz uma concepção de escola. Para Saviani, o papel da escola se afirma se ela souber servir como fonte de informação e se souber desenvolver competências para organizar a atividade cognoscitiva dos alunos, usando para isto, e de forma crítica, todos os suportes das novas tecnologias intelectuais. (SAVIANI, 1993, p. 24)

Está cada vez mais clara a questão de que a escola não consegue acompanhar o desenvolvimento da ciência e da tecnologia que estão em ritmos acelerados, exigindo da mesma necessárias e fundamentais mudanças no seu processo de ensino.

A escola precisa rever e transformar seu currículo, seus objetivos, sua função, o papel que desempenha na sociedade atual, modificar seus conteúdos e principalmente sua forma de avaliação.

2.3 TRABALHO COLETIVO: O PEDAGOGO E O PROFESSOR

A relação conteúdos X avaliação está mediada pelos métodos de ensino. Entendidos como conjunto de procedimentos, técnicas e instrumentos de ensinar, ao mesmo tempo que são reveladores da concepção de educação dos professores, pois os métodos não são neutros, requerem destes uma série de conhecimentos sobre a especificidade do modo de ensinar cada disciplina (o que se chama comumente de didática específica e prática de ensino), como também de didática geral. Esta fornece-lhes, enquanto teoria da educação, orientações gerais sobre o ensino, comuns a todas as disciplinas, bem como conhecimento de procedimentos metodológicos que sirvam de orientação para a prática escolar, em suas situações concretas específicas.

Uma didática assentada na pedagogia crítico-social dos conteúdos afirma que a aprendizagem não se dá por acaso; requer um trabalho docente e sistemático, intencional, programado, visando introduzir o aluno nas estruturas significativas dos conteúdos, selecionados em termos de finalidades formativas. Requer, além disso, que a assimilação seja ativa embora não espontânea; é preciso que se conheça as predisposições do aluno em termos sócio-culturais e psicológicos, a fim de que possam ser conquistados seus interesses, sua colaboração, sua aspiração à formação.

O professor exerce a mediação entre o aluno, a matéria de ensino e os conteúdos. Por esta mediação é que ocorre o encontro formativo do aluno e os conteúdos, encontro

esse que significa confronto entre a cultura do aluno, as experiências de vida e os conteúdos culturais. Esta mediação se traduz no que denominamos métodos de ensino - métodos e conteúdos são indissociáveis, pois se de um lado é preciso conhecer as diferentes metodologias, características dos diferentes ramos dos conteúdos culturais (a ciência física, a matemática, a história tem métodos característicos de apreensão das realidades científicas, matemáticas, históricas, etc.), esses conteúdos precisam ser traduzidos em formas de ensinar (métodos de ensino) articuladas com a experiência vivida do aluno. Em outras palavras, o professor deve converter os conteúdos culturais mais amplos em determinado saber escolar, a ser apropriado pelo aluno por métodos compatíveis com os conteúdos culturais e com as condições de aprendizagem do aluno que, por sua vez, está inserido num determinado contexto sócio-político.

O trabalho a ser realizado na prática escolar é garimpar os métodos e técnicas que se articulem com as finalidades pedagógico-políticas da educação escolar. É o movimento teoria-prática-teoria que está presente na prática social concreta. Daí ser interessante, nas questões de metodologia, o Pedagogo trabalhar a partir do existente realizando análise e interpretação do que ocorre.

Trabalhar os conteúdos não significa, em hipótese alguma, que o Pedagogo deva ter o conhecimento específico de todos os ramos do saber, nem tão pouco retirar do professor a decisão sobre os conteúdos específicos a serem ensinados. Significa, sim, colocar à disposição do professor a contribuição de uma pedagogia que conduza mais eficientemente à democratização do ensino.

O trabalho do Pedagogo é de assessoria ao processo ensino-aprendizagem, desenvolvido na relação professor-aluno. Requer, portanto, o conhecimento não apenas dos alunos, mas também das condições concretas, pessoais e profissionais dos professores. Este conhecimento implica a compreensão de que o professor e orientador tem tarefas diferentes, numa luta comum.

É preciso também conhecer as diferentes concepções de ensino que foram desenvolvidas ao longo da história da educação e que traduzem diferentes concepções de educação, de aprendizagem e de objetivos de ensino. Dominar esses recursos é algo necessário para que o Pedagogo seja, de fato, um mediador entre o aluno, o professor e o conhecimento científico.

O trabalho do Pedagogo com o aluno (individualmente e/ou em grupos) implica sempre em trabalhar-se com o professor. Qualquer atividade do Pedagogo tem como ponto de partida e como ponto de chegada, a relação professor/aluno, enquanto

instância fundamental, no âmbito da escola, do processo de transmissão/apropriação dos conteúdos.

Como relação contraditória e de reciprocidade entre a atividade do Pedagogo e a atividade do aluno, na qual a apropriação do conhecimento pela mediação do Pedagogo permite o desenvolvimento de capacidades e habilidades mentais, ao mesmo tempo transformam-se as formas de pensamento para o acesso e domínio de novos conhecimentos.

O caráter essencial do ensino é a transmissão e assimilação ativa de conhecimentos e modos de atividades acumulados pela humanidade como produto, isto é, como resultado do saber sistematizado no processo de conhecimento do mundo objetivo. Como tal é um processo que se manifesta no movimento da atividade cognoscitiva dos alunos para o domínio de conhecimentos, habilidades e hábitos, no decurso do qual se desenvolvem as capacidades mentais e práticas pela mediação do professor. (LIBÂNEO, 1990, p. 426). O autor ao referir-se ao papel do professor, comenta que “o professor dirige e orienta o processo de assimilação de modo que os alunos aprendam de forma consciente, autônoma e ativa” (ibidem, p. 427).

A ativação das forças intelectuais permite a relação do conhecimento velho ao novo. Se aceitamos que os conteúdos escolares e o desenvolvimento mental dos alunos relacionam-se reciprocamente, urge, então, repensar os processos de ensino-aprendizagem, os conteúdos e a relação professor aluno. O autor apresenta a função do professor em relação à aprendizagem dos alunos afirmando que em toda relação bilateral, o professor “desenvolve uma ação planejada e sistemática, tendo em vista a direção e organização do ensino de modo a mobilizar as forças mentais dos alunos e ajudá-los a tornarem-se independentes no processo de sua formação” (LIBÂNEO, 1990, p. 429).

Define-se aqui, então, o caráter ativo intelectual do processo de ensino-aprendizagem, devendo contribuir para a superação do **pragmatismo**, com a finalidade de formar o aluno independente, autônomo e consciente. “A tarefa prioritária do ensino é, pois, proporcionar às crianças e jovens o conhecimento sistemático dos fundamentos da ciências e das relações sociais, mediante métodos e formas organizativas.” (LIBÂNEO, 1990, 429). Aponta-se a necessidade de selecionar conhecimentos fundamentais ou relevantes, sempre referidos as relações sociais mais amplas, definindo-se o que é essencial para uma formação básica e sólida.

A atividade dirigente do Pedagogo dá um rumo definido ao processo educativo. Nesse sentido, “a aprendizagem é assimilação ativa de conhecimentos e de métodos de pensamento, de modo a dominá-los solidamente e aplicá-los consciente e autonomamente na prática.” (LIBÂNEO, 1990, p. 429). A aprendizagem é uma atividade própria dos seres humanos.

A priorização da prática no trabalho e a conseqüente desconsideração da teoria têm na sua base o não entendimento da lei dialética em que os contrários se interpenetram e se superam mutuamente.

A desconsideração do significado e da natureza das contradições entre a teoria e a prática da educação nas escolas públicas de primeiro e segundo graus no processo de construção de didática ao lado do entendimento enviesado da crítica à pseudo-neutralidade científica da área, percebida muitas vezes como indicadora de um necessário e desejado reconhecimento de que a didática deveria adaptar-se à realidade educacional brasileira da qual se distancia, visto defender a neutralidade. (OLIVEIRA, 1992, p. 63).

Uma prática centrada, contudo, numa pedagogia histórico-crítica implica o real entendimento do conhecimento como histórico-social, portanto, situado como produto do trabalho humano no âmago das relações sociais. O conhecimento apresenta-se também como objetivo, como expressão de leis que regem a existência dos fenômenos. A objetividade do conhecimento não o remete para a neutralidade científica.

Penso não ser difícil compreender que a objetividade do saber não é sinônimo de neutralidade. Essa identificação foi feita com sinal positivo pelo positivismo e nós corremos o risco de cairmos na mesma armadilha quando a adotamos com sinal negativo. Em outros termos: O positivismo proclamou a neutralidade do saber em nome da neutralidade do saber em nome da objetividade e nós corremos o risco de negar a objetividade do saber a partir da constatação de sua não neutralidade. Em ambos os casos, o pressuposto é a identificação entre neutralidade e objetividade. (SAVIANI, 1993, p. 136).

E ainda esclarece:

Importa, pois, compreender que a questão da neutralidade ou não neutralidade é uma questão ideológica, isto é, diz respeito ao caráter interessado ou não do conhecimento, enquanto que a objetividade ou não objetividade é uma questão gnosiológica, isto é, diz respeito à correspondência ou não do conhecimento com a realidade com a qual se refere. Então, pode-se perceber que não existe conhecimento desinteressado, portanto, a neutralidade é impossível. Entretanto, o caráter sempre interessado do conhecimento não significa a impossibilidade da objetividade. (SAVIANI, 1993, p. 137).

A negação da postura **positivista** teria levado também ao equívoco da não distinção entre o caráter gnosiológico do conceito de objetividade e o caráter ideológico do conceito de não neutralidade com a conseqüente identificação dos dois conceitos entre si. Parece haver uma desconsideração do conceito de neutralidade científica em seu aspecto ontológico e um tratamento da questão no âmago de um voluntarismo. O saber didático estaria sendo percebido como neutro, embora isso não fosse desejado, desde que ele fosse adaptado à realidade e, portanto, coerente com ela, ou seja, o saber objetivo passaria a não ser neutro. Neste caso, historicidade e não neutralidade passam a ser produtos da vontade humana. A não neutralidade identifica-se com a objetividade. Esquece-se de que o caráter interessado do conhecimento não implica a impossibilidade da objetividade.

Atualmente, as mudanças em termos da ciência e da tecnologia são aceleradas, tornando complexas as tentativas de compreensão de quais seriam os parâmetros da produção e da distribuição do conhecimento e os limites das instituições que desempenham essa função. A discussão sobre a relação entre conhecimento, educação e a sociedade não pode ficar reduzida às teorias que focalizam as instituições educacionais apenas como distribuidoras de conhecimento, afetando individualmente as pessoas às quais o conhecimento é distribuído ou não.

A crítica ao papel ideológico das instituições escolares no sistema capitalista tornou-se famosa fundamentalmente a partir da obra **Aparelhos Ideológicos de Estado**, (ALTHUSSER, 1971). O autor enfatiza o papel da escola na produção de indivíduos, com a finalidade de servir às necessidades do setor econômico da sociedade capitalista, equipando-os com uma subjetividade apropriada (traço de personalidade, atitudes, inclinações ideológicas, etc.) e uma dose certa de conhecimento adequado. É a distribuição desigual desse conhecimento entre as diferentes classes sociais que contribui para a divisão e reprodução social.

A teoria crítica em educação tem-se centrado em explicar o funcionamento do sistema educacional e da escola a partir da dinâmica de classes da sociedade capitalista.

Neste sentido, a escola acaba por reproduzir as desigualdades de classes sociais estabelecidas por uma organização econômica cujo objetivo é exatamente manter uma sociedade de classes.

A partir desta idéia a escola passa ter um vínculo com certas necessidades do sistema capitalista, vínculo entre o produto do sistema educacional e as necessidades do

capital. Assim, por exemplo, dadas as necessidades de acumulação e de legitimação do capitalismo, a escola prepararia pessoas com aquelas características técnicas e atitudinais, necessárias ao funcionamento, sem problemas tanto das relações produtivas quanto das relações políticas capitalistas, ou então, para melhor formar personalidades ajustadas às exigências do mercado de trabalho. O trabalho escolar é caracterizado pelo processo de trabalho diretamente produtivo: tendência à divisão do trabalho, separação crescente entre concepção e execução, expropriação do saber do professor, fragmentação das atividades, perda de controle, etc.

Muitas das novas questões sobre a democratização da escola, na verdade, não são novas, são velhas questões que se reatualizam.

Outro problema crucial, já apontado, é a relação sujeito/objeto. O critério gnosiológico, então, atrelado à referência do método como caminho da verdade não é promissor quando se pensa no processo de conhecimento como uma construção social e histórica. O conhecimento não é algo que se situa fora dos indivíduos, nos softwares, nas prescrições e normatizações dos manuais. Do mesmo modo, se o conhecimento é construção pelo indivíduo, não é algo que ele constrói independentemente das circunstâncias e dos demais indivíduos. É construção histórica e social, ou seja, é criação e recriação de todos os homens.

Uma das implicações desse estudo sobre o papel da escola e do educador frente a reestruturação dos processos produtivos é a crítica ao novo tecnicismo que inculca nas pessoas a idéia de que um CD, vídeo, programas, etc. são um produto acabado, cristalizado, não referido a um processo histórico e contraditório. É preciso tomar cuidado para não haver inversão da relação sujeito/objeto. Segundo Machado: O nexó sujeito e objeto sofre uma ruptura com as novas técnicas interativas exploradoras da realidade por meio da simulação. “Por meio deste processo, a máquina imita o funcionamento do real e o sujeito passa não mais a se relacionar com o objeto real, mas com a sua imagem, a sua cópia e os seus movimentos simulados”.(MACHADO, 1996,p. 137).

Neste sentido, vale perguntar sobre a extensão e o significado que a mudança nas bases materiais da produção provoca com relação ao processo de conhecimento.

Exige-se hoje, um conceito diferente de conhecimento de cultura geral, isto é, não mais baseado no conhecimento da história, poesia, retórica, gramática, filosofia moral, que era necessário ao exercício das artes liberais e da carreira pública. Para KLINGBERG (1972, p.70), o ensino básico de formação geral de hoje supõe: ”domínio

das bases das ciências, incluindo as bases gerais (politécnicas) da produção moderna. Diferentemente da formação profissional especial, aqui se trata da transmissão do mais importante, do elementar, dos traços e partes gerais dos distintos campos do saber.”

As finalidades do ensino enquanto prática social serão conseqüentes com as transformações dessa prática. O ensino dirigido à prática social estabelece as condições de possibilidade para transformação dessa prática. O acesso às formas de conhecimentos sistematizados é o sentido das transformações sociais enquanto uma emancipação humana.

A construção de uma prática pedagógica dirigida ao homem enquanto ser social, aponta para as exigências da sua formação crítico-estética, sua consciência da realidade social e sua liberdade. “Todo caráter de uma espécie repousa no modo de sua atividade vital, e o caráter específico do homem é a atividade consciente e livre” (MARX in MARKUS, 1974, p. 9).

A atividade do educador é a práxis. Sua essência é o ensino e a aprendizagem que envolvem o conhecimento do objeto e o estabelecimento de finalidades. O ensino significa a intervenção para que a aprendizagem seja transformada enquanto realidade social e compreendida enquanto realidade histórico-social determinada. A atividade docente é sistemática, porque dirigida por intencionalidade; compromete moralmente seu agente, imprimindo ao que se ensina um valor ético. Seu objeto é a humanização dos homens, isto é, fazer dos seres humanos participantes dos frutos da civilização, da sua construção e do progresso, resultado do trabalho dos homens.

CAPÍTULO III

NEOLIBERALISMO E A PEDAGOGIA POR COMPETÊNCIAS

A Educação passa contemporaneamente por crise de identidade, de gestão administrativa, de qualificação dos docentes. Um dos elementos dessa crise é a privatização do trabalho de seus intelectuais, assumindo posturas *lights* para atender as flutuações de exigências do mercado econômico ou apegando-se a retóricas presas a um cientificismo positivista e desvinculadas de compromissos sociais e políticos com o mundo em que estão situados. “*Dançando conforme a música*”, ora entoada pelo mercado econômico (quase sempre em conjunto com o ritmo das notas oficiais), ora ritmada pela objetividade científica que não vai além das linguagens retóricas, de um formalismo acadêmico, próprio de uma performance circular conduzidas por políticas dos EUA, esses intelectuais não produzem agendas teóricas radicalmente críticas, contestatórias, propositivas e reflexivas. Importa, agora, ser produtivo.

Pretende-se, nesse sentido, compreender o modelo por Competências à luz dessas mudanças e outras provocadas pelas políticas governamentais para a Educação pautadas pelos princípios do neoliberalismo. Como esse novo modelo por competências caracteriza a educação hoje e se vincula ao novo mercado econômico guiado pelo neoliberalismo.

Paradoxalmente, a Educação tem como finalidade preparar o aluno para o trabalho, para a cidadania, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores, aprimorando o educando como pessoa humana, tornando-o um ser com senso de ética, com autonomia intelectual e pensamento crítico, bem como com a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos.

Os reformadores da educação propõe reformas curriculares centradas na noção de competência, a qual decorre de duas fontes principais: tendências no campo da formação profissional e no campo da psicologia cognitivista. (TANGUY, 1997, p. 23). Essa noção de competência que norteia a diretrizes curriculares da educação significa a capacidade de mobilizar saberes de diferentes ordens (saberes do cotidiano, científicos,

estéticos e éticos). As competências se desenvolvem na ação, portanto, são imprevisíveis nos indivíduos. Assim, o currículo do ensino pretende estimular a capacidade de iniciativa dos alunos de tal maneira que continuem aprendendo e se adaptando às flexibilidades das novas condições do mercado. Essa intencionalidade deixa explícita a idéia de que cada um se converta em empreendedor, autônomo, motor fundamental do mercado econômico hoje. Contudo, a idéia da flexibilidade presta-se a uma confusão conceitual, mobilizando currículos e pessoas para nada mudar e simplesmente atender ao mercado econômico.

Hoje o problema mais sério na educação não é a repressão e, sim, a recompensa, o estímulo à competição e premiação do vencedor: exatamente como no âmbito do trabalho que vem estimulando uma competição perversa entre os homens, entre as empresas, dificultando assim compreensão entre os homens, produzindo individualismo, impossibilitando o cultivo da consciência para criação da consciência crítica.

Os imperativos de flexibilidade e de competência que recaem como uma avalanche sobre os indivíduos ofuscam-lhes a capacidade de ver a diminuição das oportunidades sociais, congelando todo seu exterior em nome da mitificação quase messiânica de sua interioridade ou subjetividade.

As forças políticas hegemônicas em nosso país, propõem uma educação voltada para preparar, ajustar o trabalhador para o mercado de trabalho, para o imediato, desenvolvendo as habilidades para fazer e não para pensar.

Para os reformadores educacionais (economistas de caráter neoconservador), alimentados pela doutrina neoliberal, as escolas públicas são instituições onerosas para o país e voltam a compor as agendas atuais. De outro lado, constata-se, hoje, a exigência por superar o modelo generalizado de formação em massa de caráter homogeneizador, fazendo gerar um sistema diversificado.

3.1 PAPEL DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO PARA EMANCIPAR A CLASSE QUE VIVE DO TRABALHO

A sociedade brasileira, fundada nos princípios democráticos de igualdade, preconiza um amplo campo de direitos sociais. Todavia, em seu próprio âmago, por sustentar-se no modo de produção capitalista, produz também a desigualdade e a exclusão.

Vista a partir de seus princípios e fins expressos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, artigo 2º, a educação brasileira “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” e no artigo 3º que “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” constitui o primeiro dos princípios que a embasam. Ainda que a legislação brasileira decorrente da Constituição de 1988 apresente uma nova concepção de igualdade – a “igualdade material” (BRAGA e POKER, 2002), a concretização dos direitos está por ser conseguida. Analisaremos a questão de igualdade mais aprofundadamente no próximo capítulo, quando analisarmos os PCNs e os “Documentos da Conferência Mundial sobre a Educação Superior”, da UNESCO, que mencionam igualdade na LEI.

Historicamente, a escola moderna vem passando por um movimento de expansão e democratização relacionado com o desenvolvimento tecnológico e social.

O desenvolvimento científico necessário ao processo de produção constituiu investimento custeado pelo próprio capital, que se apropriou dos resultados, usando-os para seus interesses. O capital que controla a produção, controla o conhecimento e dá a direção do seu consumo. A maior produção acumulou riqueza social que não tem sido socialmente distribuída, concentrando-se cada vez mais em benefício do capital.

Para melhor entender como o capital controla o conhecimento é necessário uma pausa para reflexão, mais detalhada, do processo de construção da ciência.

BUKHARIN (1970), analisa a ciência como não neutra. Os cientistas insistem em dizer que a ciência é pura e que a prática que eles consideram imunda não contaminam e não exercem influência sobre a teoria pura. No entanto, a ciência nasce da vida prática tornando-se compreensível que estas ciências tenham caráter de classe (basta verificar quem financia a construção destas ciências e suas finalidades), isto é, a ciência não é neutra porque tem origem em uma classe social determinada, isto é, a classe dominante. A ciência visa a responder a interesses e necessidades econômicas e políticas. O conhecimento é submetido a processos de manipulação, de controle, de financiamento, que elege prioridades, formas de elaboração, distribuição. A ciência se converte em ideologia quando universaliza uma forma de pensar (homogeneização) e a organiza em um discurso coerente e consistente para representar ou mesmo falsear o real. Portanto, o conhecimento é objetivo e não neutro. (BUKHARIN, 1970, p. 09-31)

Porém, em sociedade, no modo de produção capitalista, as classes sociais possuem interesses diferentes, conflitantes e antagônicos, portanto, a elaboração e

sistematização do conhecimento científico é interessada. Embora todos co-participem direta ou indiretamente da produção do conhecimento social, sua sistematização e distribuição são controlados e manipulados de acordo com os interesses da classe dominante. Portanto, a ciência não é neutra, ela é revestida de interesses econômicos, políticos e ideológicos. Dissemina-se na sociedade como única verdade. Suas soluções, suas reformas e até mesmo seus limites são tomadas como inquestionáveis, pois resultam de critérios e métodos de experimentação, de matematização, de quantificação.

Na perspectiva do marxismo, no modo de produção capitalista, todo trabalho é alienado porque ele e o seu produto pertence ao capital. Entretanto, não se trata de um processo de alienação absoluta, pois mesmo o trabalho abstrato na sua forma assalariada carrega em si uma dimensão emancipadora, isto é, forma o ser social. Nessa perspectiva, o trabalho no capitalismo tanto liberta quanto aliena. Comportamento alienado é ignorar, desconhecer a luta de classes, a sua posição de classe, não reconhecer-se como sujeito de classe e que existe diferenças entre elas. Reconhece a realidade como uma só, homogênea, indivisível. Podemos agir comprometidamente ou alienadamente, podendo servir ao capital ou aos trabalhadores.

Nesse sentido, cabe à escola, enquanto uma das organizações da sociedade, analisar e compreender a realidade em suas múltiplas determinações, complexidade e totalidade. A educação constitui um dos aspectos da condição humana e está articulada com todas as demais condições de existência. Portanto, pensá-la num ambiente onde todas as outras condições humanas e materiais foram retiradas, prostradas, ou pensá-la como capaz de transformar, salvar os problemas do mundo é sinal de ingenuidade, delírio, ignorância. Tem-se, então, duas facetas quanto a finalidade escolar: 1- reeducar crianças que não tem o mínimo de condições dignas de viver humanamente é desarmá-las para a sobrevivência; 2 – mesmo assim, é necessário a escola mostrar-lhes a civilização, a cultura, ensinar-lhes a lutar por condições de vida humana. É preciso ensinar a luta pela politização, a luta pela construção de melhores condições de existência. Essa luta pode significar a busca por salários, lucro ou outras via de acesso aos bens produzidos.

Não se pode tomar a sociedade nem a educação como instâncias autônomas, separadas. A sociedade precisa ser tomada como ponto de partida, como fundamento real e histórico de todas as obras humanas, no caso, a educação. A prática social precisa ser tomada como critério de verdade e instrumento pedagógico, científico e político para

a luta dos trabalhadores, combatendo a fragmentação, a alienação e a naturalização do modo como se organizam a sociedade.

Quando no âmbito do trabalho já se haviam extinguido as condições para que o trabalhador se formasse nele, a escola começa a fazê-lo. Os fundamentos da educação tecnicista nascem na fábrica, assim expressos: “A educação é, talvez, o mais importante ramo da tecnologia científica” (SKINER, 1972, p. 18); sistematiza, portanto, um processo que já vinha ocorrendo de educação do comportamento do sujeito/operário – repressão/punição e recompensa.

Na Educação Tecnicista a ênfase está nos meios educacionais, com conteúdos pragmáticos na direção da formação técnica, sendo o professor apenas “mero mecanismo reforçador” (ibidem: p. 20). Rompe-se com os princípios da Educação Burguesa, de liberdade, igualdade, fraternidade, e propõe-se a formação para o trabalho, para o mercado de trabalho, para o imediato, desenvolvendo as habilidades para fazer e não para pensar.

Nesse sentido, o conhecimento se dividiu conforme os princípios do modelo fabril. Esta divisão adentra o campo educacional, dividindo funções na escola, influenciando o currículo e a administração.

A organização do sistema educativo com suas divisões em níveis e especialidades tem um pressuposto teórico-metodológico único, baseado no positivismo, que é a racionalidade do capital, na qual “é preciso que o trabalho esteja realmente subordinado ao capital, no que são essenciais a divisão do trabalho e a fábrica capitalista com seu sistema de máquinas” (SILVA, 1992, p. 162).

A educação não produz tal divisão, no entanto tem tido papel importante nesse processo formando pessoas com características para tal divisão: forma melhor alguns – para pensar – e precariamente outros – para fazer. Isto vem ocorrendo até os dias atuais.

A falta de visão da totalidade do homem, a divisão do conhecimento na escola, o dualismo na educação brasileira são reflexos da divisão que ocorre no âmbito do trabalho.

Características importantes desse período podem ser citadas como a valorização do acesso à informação e o controle de seu fluxo e dos veículos de propagação do gosto e da cultura populares; o acesso ao conhecimento científico e técnico, tornando-se o próprio saber uma mercadoria-chave; a completa reorganização do sistema financeiro global; o aumento da competição internacional; a chamada do Estado a regular as atividades do capital corporativo no interesse da nação.

FRIGOTTO (1995) analisa a crise do capitalismo ao final do século XX colocando que a crise dos anos 70 tem na sua gênese as estratégias de superação da crise dos anos 30. O modo como a técnica do processo produtivo é explorada vai gestando a crise, que não é só crise da organização do trabalho ou do capital, mas crise da sociedade capitalista onde os processos de exclusão social se acentuam e, atualmente, alcançam características de perversidade face à miséria instaurada no planeta.

Toda tecnologia, como conjunto de conhecimento, tem por propósito submeter a natureza ao homem, liberando-o da labuta; todavia, o homem acaba sendo subjugado: o controle é a um só tempo sobre a realidade externa e a interna. O capitalismo desenvolveu e continua desenvolvendo formas sofisticadas de controle sobre o homem, de início pela força física, avançando para as funções psíquicas.

A deformação humana provocada pelas próprias relações de trabalho deixa o homem sem possibilidades de reagir, permitindo liberdade para consumir. O individualismo nasce das relações de trabalho, onde cada qual cuida da sua parte (e se não o fizer pode perder parte de si!); ajuda a garantir a não reação diante do controle, a não mais lutar por liberdades sociais, senão por liberdades e interesses individuais. O espaço de lutas sociais se decompõe pelo próprio modo como o trabalho se realiza, pelo alcance atual dos meios de comunicação, pela capacidade que a sociedade tem de atender às necessidades individuais que ela própria cria, em convivência com o mercado.

Essa situação acaba por aumentar os índices de miséria (incluindo as crianças) que angustia por demais os educadores e acabam assumindo a culpa pelo fracasso escolar, esquecendo-se que a educação se torna impotente mediante a ausência de condições mínimas de subsistência desses sujeitos na condição de miseráveis. Esses educadores ora proclamam a educação como transformadora da sociedade, ora concluem que é impossível ensinar, abandonando sua função social, a luta civilizadora, deixando as crianças à própria sorte. Toda essa descrença acaba decretando o fim da escola.

Para erradicar a miséria é fundamental reorganizar o modo como se estrutura a economia, a política, a cultura e a educação, para que todas as pessoas possam compartilhar do trabalho, dos seus produtos materiais, simbólicos, éticos, sociais e políticos. É preciso que as pessoas não apenas possam comer, mas educar-se e educar seus filhos, garantir condições de saúde, trabalho, cultura, segurança, moradia e contribuir, lutar por uma sociedade mais justa e mais humana.

A humanidade produziu e produz heranças culturais, porém, numa sociedade dividida em classes, a educação, a cultura é distribuída desigualmente, ou seja, é apropriada apenas por uma minoria (a classe burguesa), e a maioria fica desapropriada (a classe trabalhadora), portanto, sem acesso a esta cultura. Para construir uma sociedade mais justa é preciso garantir acesso dos trabalhadores e excluídos do trabalho aos bens culturais, materiais, espirituais que a humanidade produziu.

O papel do conhecimento científico na perspectiva do materialismo histórico é desvelar a realidade, mostrar as desigualdades, as disparidades, as diferenças de interesses entre as classes. Isso não é interesse para a classe burguesa, por isso é que os conhecimentos científicos chegam às escolas transformados em conteúdos escolares, ou seja, chegam revestidos de “neutralidade” e ideologizados. A ciência é produzida, construída pelo homem para resolver os problemas da prática social, e a classe dominante, com interesses definidos, dividem, fragmentam essa ciência. Portanto, pensar os conhecimentos científicos de forma positivista, quer dizer, a fragmentação do saber, a especialização, os conteúdos compartimentalizados por disciplinas, a neutralidade da ciência e o seu caráter inquestionável, onde as diferenças entre os sujeitos não são aceitáveis, as respostas são prontas e acabadas para os alunos, a superioridade das ciências exatas sobrepondo as ciências humanas e tantos outros procedimentos da prática pedagógica numa lógica positivista impedem a classe trabalhadora de ser instrumentalizada para transformar, superar a dicotomia, a diferença de classes, as desigualdades.

MARCUSE (1973) analisa o novo padrão de individualidade e a nova racionalidade dominante na sociedade atual, racionalidade esta instrumental, positivista, que reconfigura o ser humano, corroendo a possibilidade de rebelar-se:

O aparato produtivo e as mercadorias e serviços que ele produz ‘vendem’ ou impõem o sistema social como um todo. Os meios de transporte e comunicação em massa, as mercadorias casa, alimento e roupa, a produção irresistível da indústria de diversões e informação trazem consigo atitudes e hábitos prescritos, certas reações intelectuais e emocionais que prendem os consumidores mais ou menos agradavelmente aos produtores e, através destes, ao todo. Os produtos doutrina e manipulam; promovem uma falsa consciência que é imune à sua falsidade. E, ao ficarem esses produtos benéficos à disposição de maior número de indivíduos e de classes sociais, a doutrinação que eles portam deixa de ser publicidade; torna-se um estilo de vida. É um bom estilo de vida – muito melhor do que antes – e, como bom estilo de vida, milita contra a transformação qualitativa. Surge assim um padrão de *pensamento e comportamento unidimensionais* no qual as idéias, as aspirações e os objetivos que por seu conteúdo transcendem o universo estabelecido da palavra e da ação são repelidos ou

reduzidos a termos desse universo. São redefinidos pela racionalidade do sistema dado e de sua extensão qualitativa. (p. 32 - grifos do autor)

O autor se preocupa ainda em identificar o que mantém o pensamento crítico sob controle: o modo como o trabalho se organiza e se efetua; o crescimento do aparato tecnológico tanto no setor a serviço da produção como a serviço da comunicação; incorporação pelo aparato técnico, pela racionalidade instrumental, de setores da sociedade que eram setores de protesto; com o incremento tecnológico cria-se uma base comum de experiência para diferentes profissões, o que dá aos homens uma ilusão de igualdade social; aumento assustador da burocracia, mecanismo de controle.

Vive-se num profundo paradoxo: o desenvolvimento tecnológico alcança níveis inimagináveis que seriam capazes de liberar o homem da labuta, todavia dá-se a repetição do passado no que ele tem de pior, a exclusão, a degradação física e psíquica do homem, a expropriação do conhecimento. A necessidade de transformação da sociedade sobrevive numas poucas consciências, então

O passado só será coerentemente concebido como iniciativa humana e opção responsável se os professores e os alunos tiverem a capacidade de iniciativa e de opção para conhecer e avaliar as conseqüências das opções tomadas e das que o podiam ter sido e não foram. A qualidade da pedagogia do conflito mede-se pela qualidade das opções que no conflito são tomadas por professores e alunos. (SANTOS, 1996, p. 23)

Na educação para a emancipação há que se analisar e desmontar o conhecimento de regulação pela visão da materialidade, desvendando como a sociedade capitalista se organiza, como concebe a transformação social na forma de ordem que precisa ser mantida, regulada. Assim, “o conflito pedagógico será, pois, entre as duas formas contraditórias de saber, entre o saber como ordem e colonialismo e o saber como solidariedade e como caos. Estas duas formas de saber servem de suporte a formas alternativas da sociabilidade e da subjetividade” (SANTOS, 1996, p. 25).

O modo como o homem produz sua existência vai determinando o tipo de conhecimento de que se apropria, os valores e o tipo de simbolização que expressa sua relação com o real. As possibilidades e os limites que se apresentam ao homem, então, estão contidos, explícita ou implicitamente, nas condições concretas objetivas já existentes na realidade. São nas relações entre o homem e a natureza e entre o homem e outros homens que se produz o processo contraditório de humanização e

desumanização. São nessas relações, que os homens e mulheres produzem os enfrentamentos, explicitam suas intencionalidades, travam lutas econômicas e políticas.

Na concepção materialista histórica de Marx, o homem é síntese de múltiplas determinações, o que significa que ele não se produz apenas a partir de sua consciência tampouco apenas das condições materiais. O homem é, pois resultado de sua subjetividade e da objetividade imbricadas, numa relação na qual é produzido e é produtor ao mesmo tempo de circunstâncias, educa e é educado, transforma e é transformado, enquanto agente de lutas e enfrentamentos históricos, na história.

O professor precisa conhecer os mecanismos de poder, ter respaldo teórico para perceber o verdadeiro objetivo da classe dominante, perceber as contradições da sociedade, desvelar a alienação que priva as classes populares de seu pleno desenvolvimento humano.

A educação precisa ser trabalhada como processo único e não dividido, o conhecimento não pode ser fragmentado, o professor precisa desenvolver esses conhecimentos na direção de sua totalidade e de seu conjunto, para que sejam apreendidas as relações entre as partes e o todo, conhecimento e contexto, estrutura e conjuntura, aparência e essência. Nesse sentido, a educação não estará a serviço da fragmentação e da simplificação do conhecimento, da alienação, para a perpetuação de trabalhadores práticos, mas sim, estará a serviço da universalização do homem, permitindo-lhe acesso à totalidade do conhecimento produzido, e, ao mesmo tempo, oportunizando-lhe o desenvolvimento integral.

Hoje, o discurso pedagógico contemporâneo proclamado é o da busca de cidadania. A cidadania, no capitalismo burguês, significa reconhecimento jurídico da igualdade de direitos. Mas, o que se pretende realmente, hoje, não é apenas esse reconhecimento jurídico de igualdade de direito e sim, uma cidadania real, de bens materiais compartilhados, bens culturais, relações de poder democráticos, autonomia intelectual e moral do indivíduo.

Porém, para Marx, a igualdade entre os homens só pode ser conquistada nas condições concretas de existência.

O direito deveria ser consequência das condições de igualdade na prática social. Portanto, há que lutar pela igualdade de direitos no plano da prática social e no plano jurídico formal.

Para SAVIANI (1991) o homem é um sujeito histórico. Histórico é aquilo que é produzido pela ação humana, produto do artifício humano, do trabalho humano

(artifício é o ato de produzir, de trabalhar, produzir para além da natureza). A natureza é a obra prima ofertada ao homem. O resultado da ação do homem sobre a natureza é histórico.

Todos esses aspectos são importantes para ser refletidos e para compreender a realidade.

MARX (1984), na segunda tese de FEUERBACH, já dizia que não basta compreender a realidade, é preciso transformá-la. Mas para que essa transformação aconteça não podemos ficar esperando uma revolução. Podemos optar por uma prática revolucionária ou práxis revolucionária, ou seja, é na prática que o homem deve demonstrar a verdade, desvelar a realidade, o conflito de interesses. É preciso negociar formas de garantir acesso à cidadania, formas de intervenção nessa realidade, desmistificando as ideologias para buscar uma sociedade mais justa, mais igualitária, mais humanizadora.

A proposta pedagógica de SANTOS (1996) elegeu o conflito exatamente por ele possibilitar a desestabilização, dirigindo o olhar para o sofrimento humano, provocando a reflexão sobre as opções feitas e as possíveis de se fazer, desenvolvendo em estudantes e professores “a capacidade de espanto e de indignação e a vontade de rebeldia e de inconformismo (...) através dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e portanto entre pessoas e entre grupos sociais”. (p.33)

Outra contribuição importante na reflexão sobre ‘a educação como expressão e resposta às transformações sociais’ vem de ADORNO (1995) que afirma que a educação que tem em vista a emancipação tem que ter como propósito maior o esclarecimento, priorizar a formação da razão autônoma, razão capaz de compreender a continuidade descontínua, contraditória, os determinantes sócio-econômicos, frente às enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo. Refere-se o autor:

O motivo evidentemente é a contradição social: é que a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. (p.181)

A educação que se pretende para a emancipação é preocupada e ocupada em não perder de vista o contra-ponto, conhecer a sociedade dos homens de hoje, pois o modo

de produção capitalista se impõe no que tem de pior, a razão instrumental, a adaptação. Para além dos conteúdos específicos é preciso aprender na escola a fazer a crítica, que é crítica da sociedade, percebendo seus limites e possibilidades; para tal é preciso método, não qualquer método, mas o que possibilite visão de totalidade, que tome o trabalho como referencial de análise.

Tomando as palavras de ADORNO (ibidem: p. 183): “a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência.”

A análise da compreensão da sociedade dos homens, numa perspectiva histórica, no que diz respeito aos indivíduos considera que

na produção social de sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social. (MARX, 1983, p. 24)

A história humana se dá pela existência de indivíduos humanos, vivos, indivíduos estes que se relacionam entre si e com a natureza, pelo trabalho. Produzem nesta relação os seus meios de vida e, ao produzi-los, produzem sua própria vida material. Ao produzirem sua própria vida, produzem-se a si mesmos, pois,

o primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios para a satisfação destas necessidades (comer e beber, habitação, vestuário e ainda algumas outras coisas), a produção da própria vida material, e a verdade é que este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a História, que ainda hoje, tal como há milhares de anos, tem de ser realizado dia a dia, hora a hora, para ao menos manter os homens vivos. (...) Assim, a primeira coisa a fazer em qualquer concepção de história é observar este fato fundamental em todo o seu significado e em toda a sua dimensão, e atribuir-lhe a importância que lhe é devida. (MARX; ENGELS, 1984, p. 31)

É esta produção de meios para satisfação das necessidades, a produção da própria vida material, que se encontra desde as mais primitivas relações do homem com a natureza e dos homens entre si. Por outro lado, foram as diferentes fases da divisão do trabalho que determinaram “as relações dos homens entre si no que respeita ao material, ao instrumento e ao produto do trabalho”. (ibidem: p. 17)

E não apenas isso: essa relação constituiu também a forma de compreender a própria vida, isto porque: “não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência” (ibidem: p. 23), pois a atividade material humana produz as

idéias, as representações, os valores, possibilitando a propriedade do pensamento, o ter consciência: na medida em que agindo sobre a natureza, pelo trabalho, os homens vão mudando a realidade, vivendo em sociedade, produzindo o seu pensamento e os produtos do seu pensamento, inclusive sua ética.

Porém, tais idéias são produto de interesses, conforme afirma MARX (1988, p. 85), “o que demonstra a história das idéias senão que a produção intelectual se transforma com a produção material? As idéias dominantes de uma época sempre foram apenas as idéias da classe dominante”.

Com o crescimento da atividade mercantil, iniciou-se a constituição do capital, com acumulação e investimento na própria produção, originando a indústria e deslocando o eixo do processo produtivo do campo para a cidade, o quer dizer, da agricultura para a indústria, processando-se, portanto, a passagem do sistema feudal para o sistema capitalista face às condições históricas concretas. O período predominante da manufatura na Europa Ocidental foi da metade do século XVI ao final do século XVIII, com a característica principal de sua organização na divisão do trabalho através da decomposição do processo produtivo em uma sequência de operações parceladas.

Com o advento da Revolução Industrial, nos meados do século XVIII, houve a introdução da máquina na produção, com o emprego maciço da energia natural e a produção de máquinas por meio de outras máquinas. O uso da ciência como fator de produção possibilitou avanços tecnológicos e a consolidação da manutenção e expansão do próprio capital. A classe burguesa em ascensão construiu sua hegemonia tendo por base os ideais de **democracia, igualdade, justiça, liberdade**.

GRUPPI (2001) analisa a igualdade jurídica na sociedade burguesa. Numa sociedade democrática todos são declarados juridicamente iguais perante a lei, porém, esta igualdade é mascarada pela diversidade nas relações de produção. Então, pergunta Marx, para que serve esta igualdade jurídica?

Serve para separar o elemento da vida econômica do homem (a colocação do homem nas relações de produção) da sua figura jurídica de cidadão, e faz desta uma abstração.[...] Esta igualdade é forjada criando uma figura formal jurídica, abstrata (a do cidadão), que cinde a unidade do homem diante da lei. O cidadão é uma hipótese jurídica, uma forma jurídica. [...] Então é preciso sair dessa concepção da liberdade como uma função puramente individualista; é preciso compreender que, muito pelo contrário, a liberdade é cooperação, solidariedade, trabalho coletivo. (p. 40-41)

Nesse sentido, é preciso romper esse dualismo de igualdade, ou seja, o trabalhador passar a ser também produtor e usufruidor do produto de seu trabalho, buscando reconquistar a unidade de homem, sem separar homem de cidadão.

Ao final do século XIX, processou a fase do capitalismo monopolista, como resultado das próprias condições de expansão do capital.

Desde que houve a entrada da máquina no processo produtivo, foi possibilitado, por um lado, um grande aumento da produção e da riqueza material, por outro, foi gerada a miséria pelo alto índice de desemprego resultante da liberação de trabalhadores da produção. Estas são as duas dimensões contraditórias da ordem burguesa, ainda mais que a miséria produzida não se reduz ao seu aspecto físico, de não acesso aos bens materiais mínimos para o provimento de vida humana digna, não apenas na cidade como no campo, senão também a miséria intelectual, espiritual.

O modo de ser dos homens, suas concepções, seus valores, princípios, regras de conduta, se alteram com as profundas mudanças no modo de produzir, surgindo a exigência de novas competências frente ao mundo produtivo. Como consequência, há uma homogeneização do homem, impossibilitando homens diferentes. A desigualdade tornou-se um problema social, que a sociedade tentou amenizar com mecanismos como a educação, altamente ideologizada, para harmonizar interesses de classes numa sociedade calcada pelo antagonismo das mesmas.

Retomando os dizeres de MARX (1984, p. 25): “não é possível conseguir uma libertação real a não ser no mundo real e com meios reais. (...) A libertação é um ato histórico, não um ato de pensamento, e é efetuada por relações históricas”, remete-se esta análise para a tentativa de se compreender as contradições inerentes ao modo de produção capitalista, na busca de instrumentos para a resistência e formas de pressão, de possibilidades do encaminhamento das lutas pela extensão dos direitos para a população como um todo e da própria libertação das concepções historicamente constituídas para a visão real de sujeitos concretos.

3.2 FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS – EXIGÊNCIAS DO MERCADO OU FORMAÇÃO HUMANA?

Competência “refere-se ao domínio da realização, daquilo que se sabe fazer ou que se é capaz de realmente colocar em ação, em situações concretas – escolares, profissionais, sociais – a partir de nossas aptidões e motivações [...] Competência é um

sistema de conhecimentos, conceituais e processuais, organizados em esquemas operatórios que permitem, no interior de uma família de situações, a identificação de uma ação eficaz [...] Competência integra os conhecimentos sobre objetos e ação” (DESAULNIERS, 2002, p. 19).

Competência é vista hoje, como inseparável da ação, e seus resultados são conseqüências (teórico e/ou técnico) de como o sujeito é capaz de utilizá-la e executá-la de acordo com as ações que ela sugere. Ou ainda, competência “é a capacidade para resolver um problema em uma situação dada” (FAGUER & BALZS, 1997); isso ressalta maior importância nos resultados que nos processos, implicando diretamente na forma de como os sujeitos são avaliados, por quais instrumentos e processos.

ROPÉ (1997) analisa a origem da palavra Competência e faz um resgate aos saberes, principalmente os saberes escolares, afirmando que estes tem uma série de conceitos, porque também é noção mais antiga do que competência e situa o conceito de saberes como

a escola transmite saberes, ou conhecimentos e savoir-faire. A sociologia da educação se questiona sobre a escolha desses saberes julgados dignos de serem ensinados; a didática muito se questionou sobre a relação entre saberes escolares e saberes eruditos. Mas a própria noção de saberes a ensinar, considerados pouco legítimos e específicos, portanto, mais ou menos, distanciados dos saberes eruditos pela transposição didática ou construídos socialmente em função das finalidades estabelecidas pela escola, permanece disciplinar, ou seja, refere-se a um corpus de conhecimentos contruídos ou em construção. (p. 69)

É importante lembrar que se os saberes escolares são considerados pouco legítimos e específicos, seria necessário dizer por quem, qual é o grupo ou categoria que considera os saberes desta forma. Também é importante esclarecer que a transposição didática tem exatamente a função de aproximar os conhecimentos eruditos aos conhecimentos escolares, ou seja, torná-lo mais próximo da realidade possível para o aluno, portanto, se os saberes ainda são considerados, para este autor, distanciados da realidade, a culpa não se deve atribuir aos saberes, mas ao agente que conduz tal função.

ROPÉ também analisa como a noção de competência se impôs na escola e declara que foi essencialmente através da avaliação.(p.70)

TANGUY (1997) explica que

os princípios que fundamentam essa ‘lógica de competências’ produzem igualmente mudanças na ‘função de enquadramento’, que são designadas de uma maneira abstrata e alusiva no A . CAP 2000, mas que, na prática, traduzem-se por uma redistribuição dos

papéis na avaliação dos indivíduos. Com efeito, o dispositivo técnico que acompanha a execução desse acordo parece atribuir a uma nova figura, o engenheiro de recursos humanos, um lugar estratégico na avaliação das competências dos indivíduos, instituindo assim novas relações e novos tipos de autoridade na empresa. (p. 176)

TANGUY (1997, p. 22), ao analisar a origem do termo competência vinculado ao sentido que lhe é referido na atualidade, salienta que o seu uso no campo da Sociologia do Trabalho vem sendo empregado no sentido de suplantando o termo qualificação.

No campo educacional é ingênuo acreditar que o uso da noção de competência é solidária com a idéia de justiça social, de igualdade entre os indivíduos e que estes têm as mesmas condições formalmente definidas para atingir objetivos fixados e nitidamente transparente em cada um. Sendo assim, o discurso da competência substituiu

uma representação da hierarquia dos saberes e das práticas, notadamente aquela que se estabelece entre o ‘puro’ e o ‘aplicado’, entre o ‘teórico’ e o ‘prático’ ou entre o ‘geral’ e o ‘técnico’, por uma representação da diferenciação entre as formas de saberes e formas de práticas, diferenciação que seria essencialmente horizontal e não mais vertical. (TANGUY, 1997, p. 54-55)

O MEC, ao propor os PCNs, apresenta termos como “competências” e “habilidades” para algumas políticas públicas que vêm sendo discutidos em vários segmentos, como no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e outros exames de avaliação nacional e no SEFOR (Secretaria de Formação Profissional) do Ministério do Trabalho.

O modelo por competência remete à competição, à meritocracia entre os sujeitos. As noções de competências e habilidades pretendem refletir os novos perfis dos trabalhadores exigidos para a chamada sociedade do conhecimento situada no processo de globalização da economia e das finanças. A autonomia de cada um é requerida nas formas da capacidade de iniciativa, adaptabilidade às mudanças, capacidade de abstração, capacidade de pensamento sistêmico, controle emocional, criatividade, curiosidade, capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de problemas, tomar decisões, correr riscos, capacidade para trabalhar em equipe, disposição para procurar e aceitar críticas, desenvolvimento de pensamento crítico, saber comunicar-se, capacidade de buscar conhecimentos (e até aceitar o fracasso e estar à deriva). Essas competências foram traduzidas pela comissão proposta pela UNESCO e coordenada por

JACQUES DELORS (1999, p.89-102) como aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.

Esse modelo de competências e habilidades vincula-se a novos modelos de avaliação do sistema educacional para atender a novas formas de gestão e de controle de seus recursos, seus processos e sua eficácia. A finalidade é aproximar o sistema educacional às reformas operadas nas bases produtivas e tecnológicas.

DELORS (2000) ao se referir da passagem da qualificação para a noção de competências menciona que o trabalhador na indústria dá maior ênfase à sua qualificação pessoal do que à sua própria qualificação profissional. Destaca a importância de tarefas mais intelectuais, porém, na verdade, essa intelectualidade não vai além de uma inteligência “artificial” pois, as tarefas que antes eram puramente físicas, agora são

substituídas por tarefas de produção mais intelectuais, mais mentais, como o comando de máquinas, a sua manutenção e vigilância, ou por tarefas de concepção, de estudo, de organização à medida que as máquinas se tornam, também, mais ‘inteligentes’ e que o trabalho se ‘desmaterializa’. (p. 94)

Conforme os PCNs o volume de informações provenientes das novas tecnologias é tão grande e constantemente renovável que não se trata mais de acumular conhecimentos, mas de fornecer aos alunos os conhecimentos básicos e a capacidade para utilizar as diferentes tecnologias para buscar os novos conhecimentos que vêm sendo produzidos.

Porém, estes novos conhecimentos precisam ser digeridos sem aprender a fazer reflexão, sem análise, sem pensamento pois, estamos na sociedade da informação e as informações são em grandes quantidades. Não se pode perder tempo.

Neste sentido, parece que as mudanças vêm operando nesse campo no sentido do fortalecimento das práticas voltadas à ciência que se faz. Mas, SACRISTÁN (1998) ao analisar sobre reformas transformadoras, como querem que acreditemos em relação à Pedagogia das Competências, escreve

A primeira condição de uma reforma transformadora seria a de clarificar, para não confundir nem se auto-enganar, que desafios coloca e com que medidas pensa alcançá-los; do contrário só servirá ao ritual da confusão de fazer com que tudo se mova para que nada mude.

Agora é modismo o “trabalho coletivo”, ou “trabalhos em grupos”, uma espécie de *taylorismo ao contrário*. (DELORS, 2000, p. 94)

Os padrões querem competências individuais, uma espécie de qualificação combinada entre formação técnica e profissional. O político nunca fez ou faz parte desta formação, nem quando era qualificação, nem agora como competência. O saber-ser precisa, hoje, estar em plena sintonia com o saber e o saber-fazer para preencher o quadro de competência requerida pelo mercado

O que mostra bem a ligação que a educação deve manter [...] entre os diversos aspectos da aprendizagem. Qualidades como a capacidade de se comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir, e de resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes. E esta tendência torna-se ainda mais forte, devido ao desenvolvimento do setor de serviços.

Outro exemplo de forte vinculação entre o atual sistema de ensino e o mercado é o império do domínio das novas tecnologias. Muitos educadores, governantes e outros profissionais acreditam que a informação vinda dos meios de comunicação substitui a necessidade do conhecimento.

Essa é uma visão estreita que leva em conta apenas o caráter seletivo do mercado, além de ser ele, o mercado, o único a dar “direção” para o ensino. O modelo de competências desconsidera a crescente exclusão do mercado de trabalho provocada com a implementação da micro-eletrônica nas estruturas do trabalho. O chamado senso crítico pretendido não vai além da responsabilização individual, na qual cada um é chamado a fazer a diferença e compreender que “as coisas não são sempre fáceis...existem injustiças”.

Quanto a essa questão, DELORS (2000) relata que os anos e a experiência mostram que vivemos numa sociedade competitiva e que para melhorar esta situação, é preciso reduzir riscos, colocar os sujeitos frente uns aos outros com projetos comuns, escolas comuns e que se,

no seu espaço comum, estes diferentes grupos já entram em competição ou se o seu estatuto é desigual, um contato deste gênero pode, pelo contrário, agravar ainda mais as tensões latentes e degenerar conflitos. Pelo contrário, se este contato se fizer num contexto *igualitário*, e se existirem objetivos e projetos comuns, os preconceitos e a hostilidade latente podem desaparecer e dar lugar a uma cooperação mais serena e até amizade. (p. 97, grifo nosso)

É possível pensar igualdade numa sociedade capitalista e competitiva? Competição e solidariedade não são dimensões de raízes excludentes?

As novas funções sociais atribuídas à escola vinculam-se às novas exigências do mercado econômico e de consolidação de um Estado Mínimo enquanto sustentáculo do mercado mundializado e aos novos perfis requeridos aos trabalhadores, incorporando sem críticas as reformas propostas ao Brasil e em outros países inseridos no chamado processo de globalização. Isto é posto em evidência quando DELORS (2000, p. 97), no parágrafo seguinte explica a função da escola dizendo

[...] a educação deve utilizar duas vias complementares. Num primeiro nível, a descoberta progressiva do outro. Num segundo nível, e ao longo de toda a vida, a participação em projetos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes.

Assim observa CHESNEAUX, citado por CHESNAIS (1996, p. 295):

Por que todos os sinais entraram no vermelho ao mesmo tempo: a atmosfera, as florestas, as águas? O choque entre o sistema tecno-financeiro mundial e o ecossistema mundial abala todo o planeta. Diante desta série de perigos globais, o “mercado mundial”, apresentado como o grande administrador dos assuntos humanos, é tão inoperante como perante a crise social planetária.

Decerto não é simples acaso que ouvimos vozes de uma crise em épocas de “progresso técnico”, e que a globalização, conforme CHESNAIS (1996, p. 25)

é quase invariavelmente apresentada como um processo benéfico e necessário[...] Mesmo assim, é preciso que a sociedade se adapte (esta é a palavra-chave, que hoje vale como palavra de ordem) às novas exigências e obrigações, e sobretudo que descarte qualquer idéia de procurar orientar, dominar, controlar, canalizar esse novo processo.

Isto nos remete ao que diz ASSMANN (2000, p. 80):

Quando falamos da crise de percepção, estamos indo muito além de uma simples discussão sobre uma maneira de ver o mundo. A forma como conhecemos a realidade tem muito a ver com a forma como vivemos e construímos o nosso mundo.[...] ‘Viver é conhecer, conhecer é viver’. A forma como se conhece determina o modo de se viver. Assim sendo, uma crise de percepção é mais do que uma simples crise de conhecimento, é uma crise na forma de viver e de organizar a vida humana e social.

A UNESCO propôs que o Ensino Superior deve se adaptar para suas missões, que são múltiplas: “- a formação inicial, mas também a formação contínua durante toda a vida; - a pesquisa científica e técnica, mas também a valorização econômica de seus resultados; - a difusão da cultura e da informação científica e técnica, dentro da cooperação internacional.”

Pensamos que o ensino superior jamais deve adaptar-se à lógica do mercado, tampouco a Educação deve formar cidadãos para se auto-ajustarem ao mercado. Na educação, como em outras áreas, a economia de mercado é a realidade que os homens atuam e jamais, sob nenhuma condição, a economia poderá ser o horizonte de uma sociedade.

A educação propõe reformas curriculares centradas na noção de competência, a qual decorre de duas fontes principais: tendências no campo da formação profissional e no campo da psicologia cognitivista piagetiana. Essa noção de competência que norteia as diretrizes curriculares da educação significa, para os seus defensores, a capacidade de mobilizar saberes de diferentes ordens (saberes do cotidiano, científicos, estéticos e éticos). As competências, dizem eles (PERRENOUD, 2000; THURLER, 1996; TARDIF apud PERRENOUD, 1999), se desenvolvem na ação, portanto, são imprevisíveis nos indivíduos. Assim, o currículo do ensino pretende estimular a capacidade de iniciativa dos alunos de tal maneira que continuem aprendendo e se adaptando às flexibilidades das novas condições do mercado.

PERRENOUD (1999) observa que pedagogias e didáticas às vezes não contribuem muito para construir competências e sim, somente, para se obter sucesso nas provas. Assim, ele propõe competência na totalidade da escola e que esta seja o fundamento gerenciador dos conhecimentos disciplinares. TARDIF, citado por PERRENOUD (1999, p. 15) também defende a idéia de que a competência seja “o mestre de obra no planejamento e na organização da formação” bem como afirma que “a competência deve constituir-se em um dos princípios organizadores da formação.” (id)

Os PCNs propõem a formação para o trabalho, para o mercado de trabalho, para a cidadania, para o imediato, desenvolvendo as habilidades, transferindo para o plano subliminar idéias mais relacionadas a um fazer, a um agir e menos ao pensar, ao refletir.

A divisão do conhecimento, com ênfase no planejamento – princípio da gerência científica – vem para a educação tanto na administração como no currículo. A falta de visão da totalidade do homem e a divisão do conhecimento na educação são reflexos da divisão que ocorrem no âmbito do trabalho.

Acreditamos que as políticas voltadas para a Educação Superior vinculam-se às políticas econômicas de desregulamentação do mercado, flexibilidade, ajustes e adequações aos ditames de organismos internacionais, pois organizações como o FMI, o Banco Mundial e outros, concedem financiamentos para as políticas econômicas e

educacionais, definindo metas com base nos critérios de racionalidade, eficiência, para sua aplicação, sob pena de não serem renovados determinados convênios se não forem rigorosamente observado o receituário desses organismos.

A lógica de mercado passa a ser aplicada à educação, pautando-se pelos critérios de produtividade, quantidade e avaliação centrada na economia de recursos e na certificação desenfreada. Como exemplo, tem-se a aceleração de estudos para alunos com atraso escolar, previstos na LDB.

As noções de “competências” e “habilidades” pretendem moldar os novos perfis dos profissionais exigidos para a chamada sociedade do conhecimento situada no processo de globalização da economia e da cultura. Assim relata o documento da UNESCO (2000, p. 94):

Se juntarmos a estas novas exigências a busca de um compromisso pessoal do trabalhador, considerado como agente de mudança, torna-se evidente que as qualidades muito subjetivas, inatas ou adquiridas, muitas vezes denominadas ‘saber-ser’ pelos dirigentes empresariais, se juntam ao saber e ao saber-fazer para compor a competência exigida – o que mostra bem a ligação que a educação deve manter, como aliás sublinhou a Comissão, entre os diversos aspectos da aprendizagem. Qualidades como a capacidade de se comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes. E esta tendência torna-se ainda mais forte, devido ao desenvolvimento do setor de serviços.

O modelo de competências e habilidades vincula-se a novos modelos de avaliação do sistema educacional para atender a novas formas de gestão e de controle de seus recursos, seus processos e sua eficácia. A finalidade é aproximar o sistema educacional das reformas operadas nas bases produtivas e tecnológicas.

Podemos verificar tal desconsideração, nas páginas dois e três dos PCNs, quando destacam preocupação com o Ensino Médio trazendo à tona os índices de atendimento à apenas 25% desta população, na faixa etária de 15 a 17 anos, e ainda, complementam, dizendo que tais números nos colocam “em situação de desigualdade em relação a muitos países, inclusive da América Latina”. Tal comparação, deixa transparecer, que o que impulsiona às mudanças neste nível de ensino, na verdade, não é a possibilidade de acesso e inclusão de todo e qualquer cidadão desta sociedade, mas sim, que tais mudanças estão vinculadas à produção de maior eficiência. O chamado senso crítico pretendido, pode-se perceber nos PCNs, não vai além da responsabilização individual, na qual cada um é chamado a fazer a diferença e compreender que *as coisas não são sempre fáceis...existem injustiças*.

Os PCNs estão, em parte, em sintonia com os documentos da UNESCO (2000, p. 16), no que diz respeito ao papel da educação, a qual para esse organismo internacional

deve encarar de frente este problema, pois, na perspectiva do parto doloroso de uma sociedade mundial, ela se situa no coração do desenvolvimento tanto da pessoa humana como das comunidades. Cabe-lhe a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal.

Certamente, é preciso observar as contradições existentes no discurso da Pedagogia por Competências. A respeito disso TANGUY (1997, p. 54) afirma

... não se pode subestimar o fato que o uso da noção de **competência** na instituição escolar, nas instituições de formação e até mesmo nas empresas é **solidário** com a idéia de **justiça social**, de igualdade dos indivíduos em condições formalmente definidas para atingir objetivos fixados e claramente identificáveis por cada um. (grifos nossos)

Percebemos uma clara contradição entre a idéia de competências e o discurso de empresas e indivíduos solidários. Como ser solidário na competição?

Acreditamos que é fundamental revisitar o passado e resgatar a noção de competição tal como ela era concebida nas formulações antropológicas, como a de Hobbes: “homo homini lupus”, em que cada homem é um lobo para o seu próximo, referindo à propriedade burguesa que se desenvolvia na Inglaterra, nos séc. XVII e XVIII. GRUPPI (2001, p. 14) analisa a teoria de Estado de Hobbes, lembrando:

quando os homens primitivos vivem no estado natural, como animais, eles se jogam uns contra os outros pelo desejo de poder, de riquezas, de propriedades.[...] Mas como, dessa forma, os homens destroem-se uns aos outros, eles percebem a necessidade de estabelecer entre eles um acordo, um contrato. Um contrato para constituírem um Estado que refreie os lobos, que impeça o desencadear-se dos egoísmos e a destruição mútua.

Desta forma, os homens conferem ao Estado um poder de limitar sua liberdade, e assim, o Estado impõe restrições

com a finalidade de obter dessa forma sua própria conservação e uma vida mais confortável. Isto é, para saírem da miserável condição de guerra permanente que é a consequência necessária das paixões naturais. (id)

De SMITH (1983, p. 50), podemos ressaltar sua célebre formulação acerca dos interesses próprios do homem em suas relações sociais de produção:

O homem, entretanto, tem necessidade quase constante de ajuda dos semelhantes, e é inútil esperar esta ajuda simplesmente da benevolência alheia. [...] Não é da benevolência do açougueiro, do cervejeiro ou do padeiro que esperamos nosso jantar, mas da consideração que eles têm pelo seu próprio interesse. Dirigimo-nos não à sua humanidade, mas à sua auto-estima, e nunca lhes falamos das nossas próprias necessidades, mas das vantagens que advirão para eles. Ninguém, a não ser o mendigo, sujeita-se a depender sobretudo da benevolência dos semelhantes.

Portanto, na sociedade como a vê A. Smith, a solidariedade não conduz as ações, mas, sim, à competição e a luta pela vantagem de uns sobre os outros. Daí, o discurso das novas linguagens que adentrou o universo das reformas educacionais parece ser contraditório ao estabelecer três tipos de competências básicas (competências cognitivas, competências sociais e competências sócio-afetivas) pois, querem unificar duas ações: competição no mundo do trabalho e a necessidade de sermos solidários uns com os outros, ambos carregam em si princípios contrários, raízes excludentes. Outro aspecto importante, é que é “inaceitável que se queira impor o critério da eficiência produtiva a todos os aspectos da vida humana” (ASSMANN, 2000, p. 170); ninguém consegue ser competidor o tempo todo tampouco solidário constantemente, pois, parafraseando WERNECK (1997) ninguém mais vai ser bonzinho numa sociedade “excludente”.

Os PCNs ao estabelecerem a relação entre a educação e as mudanças que se vêm operando no processo produtivo enfatizam um caráter fatalista do processo de exclusão social dos trabalhadores, como se fosse inevitável, natural, próprio do sistema.

Encontramos nesse documento a constatação de que

... a aproximação entre as competências desejáveis em cada uma das dimensões sociais não garante uma homogeneização das oportunidades sociais. Há que considerar a redução dos espaços para os que vão trabalhar em atividades simbólicas, em que o conhecimento é o instrumento principal, os que vão continuar atuando em atividades tradicionais e o mais grave, os que se vêm excluídos. (MEC, 1998, p. 10)

As palavras acima estão carregadas de significados quanto ao que pode ser entendido sobre o processo da relação exclusão-inclusão na educação.

Aqui há duas considerações a fazer:

1ª - Aceitando-se o pressuposto de que o mercado não oferece lugar para todos e que, portanto, há que se assumir a seletividade do sistema educacional, pretende-se oferecer um mínimo de competências gerais (banalização) que instrumentalizem cada um para competir autonomamente no mercado, reforçando um caráter perverso dessa

“nova” sociedade, estimulando um novo individualismo, naturalizando as novas formas de exclusão social e as próprias desigualdades.

2ª - Este parágrafo dos PCNs entra em contradição com o papel da educação citado pela UNESCO em que a educação deve ser estendida a todos, sem exceção, porém, o mercado de trabalho deve aceitar que não há lugar para todos. Agora responsabiliza-se a educação à resolver, também, o problema de mercado, da lei de oferta e procura, e esta não tendo alternativas, responsabiliza o sujeito pelos seus méritos ou fracassos (meritocracia?).

De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, artigo 26, parágrafo 1º, “o acesso aos estudos superiores deve ser aberto em **plena igualdade** a todos em função de seu **mérito**” (grifos nossos). Já nos documentos da UNESCO (1998, p. 52) proclama-se a revelação de um consenso no mundo todo em que “o acesso deve ser aberto e democrático, o único critério utilizado deve ser mérito, sem nenhuma discriminação sendo reconhecida ou aceita.” Constitui-se, portanto, negação explícita ao enunciado “plena igualdade”. Ora, tomando-se o critério do **mérito**, as diferenças individuais decorrentes de circunstâncias sociais, culturais, econômicas serão levadas em conta e a desigualdade e condições passarão a determinar o acesso aos diferentes níveis de educação. Plena igualdade associada ao mérito converte-se em desigualdade. Plena igualdade, aqui, não passa de um simulacro, um jogo de associações de palavras. Elementos que seriam, *a priori*, antagônicos, são recuperados, agora, como complementares.

As novas funções sociais atribuídas à escola vinculam-se às novas exigências do mercado econômico e de consolidação de um Estado Mínimo enquanto sustentáculo do mercado mundializado e aos novos perfis requeridos dos trabalhadores, incorporando sem críticas as reformas propostas no Brasil e em outros países inseridos no chamado processo de globalização.

Contudo, é preciso se posicionar contrariamente ao fatalismo do mercado e ao imobilismo dos que o tomam como único campo de referência. Compreender a realidade em sua complexidade significa superar o caráter determinista das reformas e tomar os avanços, contribuições e críticas de outras áreas do conhecimento para enfrentar essas mudanças, combatendo as formas de seletividade e de exclusão.

A questão em torno da qual se desenvolve o esforço de análise neste trabalho é a compreensão do discurso das Pedagogias das Competências predominante no quadro da educação brasileira.

Embora esse discurso, hoje vigente, esconda armadilhas ideológicas, dentre elas, o velho “travestido” de novo, compondo uma falácia de difícil reconhecimento destas ideologias, é possível recuperar as origens e o contorno deste discurso através da recomposição de diversos fatos históricos, que a princípio parecem ter ficado esquecido no passado; e documentos (da UNESCO, a LDB e os PCNs) dirigidos aos professores. Reunidos, esse discurso incorpora princípios que se solidificam e tornam-se um grau de unidade que permite todos a falar de um discurso pedagógico predominante, buscando o esforço máximo de análise do real, usando uma terminologia identificada com os anseios da classe dos trabalhadores, “agradando-os” de tal maneira que disseminam esse discurso que vai enraizando o ambiente escolar.

No percurso que vai desde a sua produção até a sua aplicação em sala de aula, esse discurso apresenta inúmeros percalços, consequência da precariedade da própria formulação teórica, então engendrada na indefinição que caracteriza um “período de crise”, e que determina um falso discurso no combate às questões que precisam ser transformadas, bem como a carência na divulgação dessa “Nova Pedagogia”, em vista de ações fragmentadas e superficiais referente ao estudo necessário para compreender satisfatoriamente tais questões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em que pese as dificuldades deste estudo, a bibliografia pesquisada, o tempo limitado, este trabalho permitiu compreender como o modelo por competência está atrelado às leis de mercado.

O modelo por competências na escola apresenta uma dimensão positiva na medida em que busca construir mediações com a realidade.

Entretanto, esta “suposta” positividade pode induzir tanto o aluno quanto o professor para uma redução do conhecimento à esfera empirista com caráter pragmático.

O modelo de competência induz a educação desvalorizar tudo aquilo que não é visível. Neste sentido, o conhecimento que passa a ser priorizado é aquele relacionado as chamadas novas tecnologias, às práticas das pessoas. Este conhecimento contribui diretamente à produção de “mais valia” nas relações econômicas de mercado.

Desse modo, até que ponto o modelo por competência não expressa o reducionismo ao empirismo?

O capítulo I permitiu averiguar as origens, o conceito e o papel do neoliberalismo e suas relações com as políticas de Estado. O estudo sobre o Consenso de Washington permitiu desvelar os reais interesses das políticas neoliberais e como estas políticas conduziram a educação brasileira, promovendo mudanças, reformas para garantir cortes em gastos públicos, no setor econômico, e a importação do modelo por competência trazido da França, para atender à lógica de mercado, no setor educacional.

O estudo sobre o Neoliberalismo permitiu examinar o processo de minimização do Estado, desresponsabilizando-se de problemas cuja incapacidade do mercado não pode resolver. Mais que isso, o Estado precisou ser freado para garantir maior liberdade ao mercado.

A redução do aparato público de atendimento na área da educação possibilitaria às pessoas oportunidades de exercerem seu “*empowerment*”, estabelecerem escolhas nos diversos processos sociais dos quais possam vir a participar. Essas pessoas deixariam de ser apenas produtoras de riquezas, resolvendo suas necessidades no âmbito das relações privadas.

Mas, ao invés disso, o governo brasileiro neoliberal atingiu, inevitavelmente, o campo educacional equacionando-o a uma nova ordem capitalista internacional, monitorada pelos organismos financeiros internacionais entre os quais, o Fundo

Monetário Internacional e o Banco Mundial, este último responsável diretamente pelas políticas educacionais para os países periféricos e, no nosso caso, o Brasil.

Sem alterações que tivessem como pressuposto o fim da dualidade histórica da educação brasileira, as diretrizes do Banco Mundial adequam o sistema educacional à ordem neoliberal: para aqueles que executam tarefas simplificadas, os componentes curriculares e a sua estrutura orgânica pretendem aumentar o patamar mínimo de escolarização, no sentido de que esta parcela da população consiga operar produtivamente, adaptando-se à flexibilidade imposta pelo *toyotismo* e imbuindo-se da ideologia neoliberal. Por outro lado, aos que cabem tarefas mais complexas, as atividades escolares e a estrutura do ensino superior correspondem à capacidade de adaptação da ciência e da tecnologia transferidas ao país pelas multinacionais e, ao mesmo tempo, formam indivíduos capazes de organizar uma nova cultura, pautada pela lógica de gerenciamento científico, em todos os campos sociais.

No capítulo II, a análise do trabalho no campo educacional ajudou a compreender a concepção de homem, o que pressupõe a perspectiva da educação e as relações sociais, produtivas, ou seja, superando a perspectiva verbalística da escola, ou muitas vezes o seu caráter tradicional de inspiração positivista ou tecnicista de inspiração pragmática, sem, contudo, cair nas armadilhas do modelo de competências que apontam no sentido de um certo ajuste da escola à realidade social.

O estudo realizado neste capítulo proporcionou uma análise da produção e distribuição do conhecimento e a reflexão de como este conhecimento pode contribuir para um novo perfil de homem bem como foi possível refletir o papel do pedagogo e do professor e como estes profissionais da educação podem auxiliar na construção de uma educação mais transformadora, mais humanizadora, mais reflexiva, mais crítica, mais consciente. Para isso, é necessário que estes profissionais identifiquem os avanços transformadores conseguidos e as forças que ajudam e apóiam a educação, precisam perceber os limites, as dificuldades e os problemas que atrapalham o progresso escolar, determinar as necessidades mais urgentes, definindo prioridades. Estes objetivos conduzem o trabalho pedagógico, no interior da escola, para uma prática menos conservadora e mais transformadora da sociedade, uma sociedade mais justa, mais igualitária, menos excludente, auxiliando a classe trabalhadora superar as dicotomias, as diferenças de classes, as desigualdades e acima de tudo perceber as ideologias e os reais interesses da classe dominante.

No capítulo III estudou-se as mudanças e as reformas educacionais. Este estudo possibilitou o entendimento sobre a positividade e negatividade do modelo por competências na educação brasileira. Percebemos que ao invés de neutras, as ações políticas dos dirigentes são intencionalmente organizadas para manipular e perpetuar a dependência das pessoas, situadas no conjunto das classes trabalhadoras e subalternas da sociedade.

Essa democracia mínima instaurada neste período neoliberal caracterizou-se pela higienização “dos valores, da igualdade e da justiça” de tal modo que não se “excedam”. Essa “suposta” democracia visa evitar toda forma de enfrentamento, na medida em que se possa alcançar os fins por meios pacíficos.

Qualquer manifestação que fuja à resignação a essa condição é tomada como revolta e rebeldia, uma vez que não se espera das pessoas qualquer manifestação contrária ao que já está posto socialmente. Tomar posições políticas equivale ao inédito e inesperado. Por isso, quando o MEC propôs o modelo por competências, não restou alternativa para os professores senão fazer cursos de aperfeiçoamento e capacitação para se adequarem o mais rápido possível a este novo modelo que acabava de chegar nas escolas. Nesse sentido, os professores não tiveram participação, não lhes foram solicitadas opiniões nem lhes oportunizaram momentos de discussão sobre os reais problemas que a educação brasileira vem sofrendo e que medidas seriam mais adequadas, que recursos mais eficazes, quais as prioridades e as emergências dentro das escolas.

As “competências e os acordos” são definidos sem que as pessoas interessadas tomem parte das decisões, sem que sejam sujeitos. O discurso proclamado de autonomia para as pessoas resume-se numa autonomia de execução e não uma autonomia de decisão. Assim sendo, a democracia mínima para o neoliberalismo prescinde das manifestações populares, sequer tem pretensão de realizar a justiça.

Com a introdução do modelo por competências fica declarada a competição acirrada no mercado, a função da educação passa a ser educar para a competência no mercado competitivo. Diante desse novo *ethos* economicista neoliberal, atribui-se uma função secundária à educação superior, ou seja, uma intencionalidade subjetiva “inconsciente” de competição é instigada nos alunos e professores, lembrando a meritocracia, organizar estratégias de competição, de entrar no mercado e ganhar no ranking. Trata-se, pois, de educar para as diversidades social, cultural, econômica,

étnica e outras. Em vez de emprego resta, agora, tão somente empregabilidade. É preciso ser flexível para poder competir.

O projeto educacional do neoliberalismo visa uma reforma economicista da educação, devendo esta, prestar-se ao desempenho individual no mercado e ao crescimento econômico. Os saberes por ela trabalhados devem qualificar as pessoas para a ação individual competitiva no mercado.

A vinculação institucional com o Estado, através da figura dos “convênios”, “ajudas” e “projetos” contribuiu para a manutenção do caráter pragmático do trabalho pedagógico, de um lado, e para submissão política das organizações sociais aos interesses clientelisticos do Estado, de outro. Tal submissão impede a classe dos educadores organizar e apresentar agendas contestatórias e reivindicativas para as necessidades reais de seus alunos e de seu trabalho, tornando as pautas de contestação mero referendo de relatórios e número de alunos matriculados, alunos aprovados, relação custo/benefício por aluno, alunos evadidos.

As escolas enquanto instituições públicas, responsáveis pela organização/transmissão da herança cultural e acadêmica, passam a ser revestidas de impessoalidade e objetividade, apesar do discurso que as sustentam, ou seja, o da identidade e da autonomia.

Portanto, a “competição” é a resposta possível do dominante e serve para confirmação de sua força e poder. É evocada a autoridade da regra para a manutenção do *status quo*. Mas a cada ato de opressão, a cada limite imposto, a cada barreira erguida, a cada confronto trazido a campo, muito mais conscientes se fazem as forças das pessoas se a educação servir como instrumento de emancipação e não de alienação. Assim, a educação, para as políticas neoliberais, é vista como mais uma mercadoria, posta à venda (por isso, a proliferação das organizações de ensino), e administrada pela lógica do lucro. Em função do neoliberalismo, interessa à Educação a cultuação ao individualismo, a formação para o mercado e à competição, no extermínio da coletividade e de tudo o que seja valores universais, erigidos ao longo do tempo.

Não é a intenção deste trabalho esgotar a análise do modelo por competência, razão pela qual convidamos tantos quantos possam ler, pesquisar, produzir e sistematizar conhecimentos sobre esse tema face a sua complexidade e grau de influências sobre as diversas instâncias da educação, de outras ciências, do trabalho e da vida humana em geral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos da Escola**. Lisboa: Proença/Martins Fontes, 1971.
- ANDERSON, P. **Balanço do Neoliberalismo**. In: SADER, Emir; GENTILI, P. (orgs). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.
- ARROYO, Miguel. **O trabalho docente como síntese: da prática empírica à construção de uma nova prática**. Apresentado no V Encontro Nacional de Didática e prática de Ensino, Belo Horizonte: 1989.
- ASSMANN, H.; SUNG, J. M. **Competência e Sensibilidade Solidária: Educar para a esperança**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BATISTA, P. N. **O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos**. Caderno da dívida externa, nº 69, PEDEX, São Paulo: Peres, 1994.
- BÓRON, A. **A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal**. In: SADER, Emir; GENTILI, P. (orgs). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- BRASIL. **LEI 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. 20 Dez. 1996.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio, Brasília, 1998.
- BUKHARIN, N. **Tratado de Materialismo histórico**. Rio de Janeiro: Laemmert, 1970.
- COGGIOLA, O.; KATZ, C. **Neoliberalismo ou crise do capital?**. São Paulo: Xamã, 1995.
- CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. 7ª ed. São Paulo: Ática, 1998.
- CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.
- DELORS, J. *et alli*. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 4ª ed., São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 4 ed., 2000.
- DESAULINIERS, J. B. R.(org) **Formação, trabalho, competência – questões atuais**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
- FERNANDES, Florestan. **O rateio da pobreza**. Folha de São Paulo, 11 out. 1995, p. 1.

- FRIEDMAN, Milton & Rose. **Liberdade de Escolher**. Rio de Janeiro, RJ: Record, 1979.
- FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.
- GENTILI, P. **A Falsificação do Consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel. As concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci**. 16 ed. Porto Alegre: L & PM, 2001.
- HAYEK, F. **O caminho da servidão**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura: Instituto Liberal, 1994.
- KLINGBERG, Lothar. **Introducción a la Didáctica General**. Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1972.
- KUENZER, A. Z. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1989.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1990.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Mudanças tecnológicas e a Educação da classe trabalhadora**. Cadernos de ensino de segundo grau. Educação, Trabalho e Cidadania. Volume 2 - Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Curitiba: SEED, 1996.
- MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- MARX, K. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Livro I. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.
- _____. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: Teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Centauro Editora, 1984.
- _____. **O Manifesto do Partido Comunista**. Petrópolis: 9ª ed. Vozes, 1999.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Exame Nacional do Ensino Médio**. Documento básico. Brasília, 1998.
- OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **A Reconstrução da Didática - Elementos Teóricos-Metodológicos**. Campinas: Papirus, 1992.
- PENIN, Sonia Terezinha de Sousa. **A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura**. Campinas: Papirus, 1993.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

- _____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PORTELLA FILHO, P. **O Ajustamento na América Latina: crítica ao modelo de Washington**. Lua Nova, 32, 1994.
- POPPER, K. R. **A Sociedade Aberta e seus Inimigos**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Limitada, 1974.
- ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie.(orgs) **Saberes e Competências: O uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- SACRISTÁN, J. Gimeno & PEREZ GOMES, A I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre:: Artes Médicas, 1998.
- SANTOS, B. de S. **Para uma pedagogia do conflito**. In: SILVA, L. H. da. et al. (orgs). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996, p. 15 - 33.
- SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no ensino**. Tese de doutorado. São Paulo: PUC, 1993.
- SCHMIED KOWARZIK W. **Pedagogia Dialética - de Aristóteles a Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1964.
- SILVA, T. T. **O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1992.
- SKINNER, B. F. **Tecnologia do ensino**. São Paulo: Herder, 1972.
- SMITH, A. **A riqueza das nações – Investigações sobre sua natureza e suas causas**. Vol. 1 São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- STIGLITZ, J. E. **A globalização e seus malefícios**. São Paulo: Ed. Futuro, 2002.
- THURLER, M. **Inovar no Interior da Escola**. Porto Alegre: ARTMED, 1996.
- UNESCO. **A UNESCO e o futuro do Ensino Superior**. Documentos da Conferência Mundial sobre a Educação Superior. Paris, outubro, 1998. Publicado pela Universidade federal do Paraná, UFPR: Curitiba, 1998.
- WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho numa sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.